

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Coordinadoras y coordinadores de la obra

Susana Agudo Prado

Susana Molina Martín

Emilio Álvarez-Arregui

M^a Esther del Moral Pérez

José Joaquín Arrieta Gallastegui

M^a de los Ángeles Pascual Sevillano

José Luis Belver Domínguez

Ramón Pérez Pérez

Gloria María Braga Blanco

Noemí Rodríguez Fernández

Soraya Calvo González

Alejandro Rodríguez-Martín

Eduardo Dopico Rodríguez

Jose Luis San Fabián Maroto

Santiago Fano Méndez

Beatriz Sierra Arizmendiarieta

Javier Fombona Cadavieco

María de las Nieves Tejón Hevia

Aquilina Fueyo Gutiérrez

María Teresa Vega Estrella

Marta Soledad García Rodríguez

María Verdeja Muñíz

Isabel Hevia Artime

Lourdes Villalustre Martínez

Jonatan Benito Lemetre

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

SÍ, TIENES RAZÓN
ABDUL ES DIFERENTE,
DIBUJA MEJOR
QUE NADIE



FRATO



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

*Hay algunas personas que ven las cosas como son
y se preguntan ¿Por qué? Y existen otras personas
que sueñan las cosas como podrían ser
y se preguntan ¿por qué no?*

(George Bernard Shaw, 1856–1950)



PRESENTACIÓN

Querida lectora, querido lector, la publicación que tiene en “sus manos” constituye, sin duda, una rica compilación de trabajos que un grupo amplio de personas (profesionales de la educación de diferentes ámbitos y etapas, personal investigador, familias, estudiantes, etc.) interesadas y preocupadas por mejorar la calidad y la equidad de nuestras políticas y prácticas educativas.

Para ello, desde diferentes ópticas, se analiza y se presentan evidencias de gran valor sobre cómo innovar en las prácticas que día a día se desarrollan en los ámbitos educativo, social y laboral desde referentes y concepciones defendidas bajo el paradigma de la Educación Inclusiva. Se asumen, por tanto, desafíos importantes actuales y futuros que tiene nuestro sistema educativo y nuestra sociedad sobre cómo afrontar los retos de una globalización y una diversidad cada vez más presente, que debe enriquecernos y de la que debemos aprender recíprocamente.

Esta obra está dedicada a las *Prácticas innovadoras inclusivas*, pero somos conscientes de que al “hablar de innovación” lo hacemos sobre un elemento recurrente en diferentes contextos. Hay numerosas y reiteradas aproximaciones a su conceptualización, todas ellas vinculadas a un sinnúmero de términos como *indagar, descubrir, reflexionar, criticar, proponer, introducir, cambiar, transformar y mejorar*. Ha sido tal el uso que se ha hecho del término “*innovación*”, que se ha generalizado en muchas ocasiones banalizando su alcance, desvirtuando el concepto y alejando, incluso, su sentido más natural.



A pesar de esta realidad debemos tener muy presente que las prácticas innovadoras inclusivas son un elemento consustancial con la propia finalidad de la educación: la mejora, el desarrollo y el perfeccionamiento en las dimensiones individual, institucional y comunitaria. La educación o es inclusiva o no es educación, pues el fin último debe ser construir un modelo de ciudadanía crítica y comprometida en el que puedan participar todas las personas, promover una ciudadanía plena.

Aunque el término “innovación” encierra una gran complejidad para definirlo de manera unánime; podemos destacar algunas características comunes como son su carácter intencional; el aporte de novedad-originalidad y que tiene una finalidad clara de mejorar. Por tanto, cualquier práctica innovadora inclusiva debe, necesariamente, apoyarse en una serie de aspectos que están imbricados en el escenario socioeducativo de nuestra época: las políticas educativas, la formación del profesorado, la investigación, la evaluación, las metodologías, el uso de las TIC, la promoción de una conciencia de compromiso y responsabilidad social, entre muchos otros. Lo que resulta evidente es que en su conjunto constituyen espacios comunes de donde profesionales de diferente procedencia pueden confluír para colaborar y construir un escenario educativo y social que apueste por la diversidad que nos caracteriza.

Bajo estas premisas los textos que aquí se recogen tratan de ofrecer aportaciones valiosas de experiencias, investigaciones, reflexiones que proceden de diferentes contextos y ámbitos tanto de países europeos como iberoamericanos.

En el momento de articular este volumen hemos optado por seguir el criterio organizativo de seis ejes temáticos que permitieran aglutinar y articular las numerosas contribuciones de las que consta esta obra. Estos ejes son resultado del trabajo diario de multitud de profesionales y reflejan el buen hacer, la responsabilidad y la preocupación por seguir mejorando día a día.

- Eje Temático 1.* Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado.
- Eje Temático 2.* Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria.
- Eje Temático 3.* Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas.
- Eje Temático 4.* Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad.
- Eje Temático 5.* Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social.
- Eje Temático 6.* Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral.

Asumiendo que no es posible reflejar en esta presentación toda la diversidad y riqueza de las aportaciones que aquí se recogen, confiamos en que esta breve descripción ofrezca a quien inicia la lectura de esta obra un motivo más para profundizar en ella. No obstante, advertimos que no es objetivo de este libro dar respuesta a todos los interrogantes que se suscitan sobre las prácticas innovadoras inclusivas en los ámbitos educativo, social y laboral; sino que su finalidad ha sido presentar experiencias y propuestas novedosas con intención de cambio teniendo en cuenta la experiencia adquirida, la socialización del conocimiento y las perspectivas de futuro que se nos abren para mejorar nuestros respectivos contextos profesionales y comunitarios; en otras palabras *“mejorar es cambiar; ser perfecto es cambiar a menudo”* (Winston Churchill, 1874-1965).

El apartado de reconocimientos debe ser amplio y, por ello, comenzamos agradeciendo profundamente a todas las personas cuyas aportaciones han hecho posible este libro; al equipo técnico, de revisión y maquetación por su trabajo. Asimismo, queremos dar las gracias a las instituciones y entidades colaboradoras que han contribuido a la realización de esta obra: el Centro UNESCO del Principado de Asturias; la Facultad de Formación del Profesorado y Educación; el Departamento de Ciencias de la Educación y el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo; el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España; la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias; la Fundación para el Fomento en Asturias de la Investigación Científica Aplicada y la Tecnología (FICYT) y el Excmo. Ayuntamiento de Oviedo. Y de manera especial agradecer el apoyo a esta iniciativa recibido desde el patrocinio realizado por parte de la Fundación ONCE, la Fundación Universia y la Fundación Santillana.

Finalmente, sólo nos queda expresar nuestro deseo de que el/la lector/a encuentre en estas aportaciones referentes válidos para seguir mejorando día a día diseñando, implementando, evaluando y difundiendo nuestras *“prácticas innovadoras inclusivas”* y llegando a la conclusión sencilla –que no simple- de que *es difícil que algo cambie si no hay ganas de cambiar; cada persona debe ser el cambio que desea ver en el mundo y es más fácil que algo cambie si trabajamos juntos...*

Oviedo (Principado de Asturias), 20 de marzo de 2017

EJE TEMÁTICO

1

POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS INCLUSIVAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO



DETECCIÓN DE NECESIDADES DE MEJORA EN CENTROS EDUCATIVOS QUE ASPIRAN A SER INCLUSIVOS

López Azuaga, Rafael¹, Suárez Riveiro, José Manuel²

Facultad de Educación, UNED, España

¹e-mail: rafael.lopez.azuaga@gmail.com, ²e-mail: jmsuarez@edu.uned.es

Resumen. El aumento de la diversidad dentro de las aulas y la evolución de las teorías sobre “Atención a la Diversidad”, en especial sobre el modelo de educación inclusiva, han promovido que muchos centros educativos se sensibilicen y comprendan la importancia de crear escuelas para todos y todas que permitan que todo el alumnado pueda desarrollar sus aprendizajes en igualdad de oportunidades, sin exclusiones. Por ello, en este estudio descriptivo se plantea el objetivo de ayudar a aquellos centros que están implantando prácticas inclusivas a detectar posibles necesidades que requieran ser intervenidas para ser escuelas más inclusivas, a través de su participación en tres cuestionarios elaborados a partir de un Documento de Trabajo elaborado previamente: La “*Guía para la evaluación de centros desde la perspectiva de la educación inclusiva*”. Se ha realizado dicho estudio en el distrito educativo gestionado por el Centro de Profesorado (CEP) de Cádiz, en todos los centros que han adoptado el modelo de “*comunidad de aprendizaje*”, contando con la opinión de miembros de toda la comunidad educativa, mostrando en esta comunicación solamente las aportaciones del profesorado, de los equipos directivos y del alumnado, emitidas en un cuestionario personalizado para cada grupo. Los resultados aportan que en este contexto escolar hay todavía necesidades en cuanto a accesibilidad, formación en competencias para la educación inclusiva y aumento de la participación de la comunidad educativa en el centro educativo.

Palabras clave: Educación inclusiva, Comunidad de aprendizaje, Evaluación de centros, Participación, Accesibilidad.



INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo pasado, sobre todo a partir de la “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” aprobada por la UNESCO (1994), en nuestro país se ha tomado mayor conciencia de que todas las personas tienen derecho a ser educados en igualdad de oportunidades, recibiendo todos los apoyos necesarios para poder desarrollar aprendizajes que le permitan progresar en su desarrollo integral y poder alcanzar todas sus metas personales (Torres, 2010). Se defiende el enfoque de la educación inclusiva como aquel que permita organizar centros educativos que toman en cuenta todas las necesidades, potencialidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de todo el alumnado, de forma que todos los apoyos necesarios sean recibidos dentro del aula, apoyándose de metodologías de enseñanza-aprendizaje cooperativas. Se considera imprescindible, para ello, eliminar todas las posibles barreras que puedan perjudicar la participación y el aprendizaje de toda la comunidad educativa (Muntaner, 2010; Pujolàs, 2008).

A la hora de organizar una escuela inclusiva, debemos tener en cuenta muchos factores (De Vicente, 2010; Essomba, 2008; González-Gil, 2009; Llorent y López-Azuaga, 2013; Pumares y Hernández, 2010): (1) la participación de toda la comunidad educativa, (2) la gestión de la convivencia a partir de un modelo democrático articulado en los principios de la participación y la inclusión, (3) la disponibilidad de recursos didácticos y humanos para apoyar el aprendizaje de cada alumno/a, (4) actividades formativas dirigidas para toda la comunidad educativa, (5) el fomento de actitudes de sensibilización hacia aquellos grupos sociales más desfavorecidos, (6) evolucionar de una cultura individualista a una colaborativa entre toda la comunidad educativa, (7) la eliminación de posibles barreras que impidan el acceso al currículum y a la comunicación, etc.

Existen en la actualidad un modelo de gestión de centros educativos que recogen los principios de la escuela inclusiva: Las “comunidades de aprendizaje”. Este modelo permite que toda la comunidad educativa tenga voz a la hora de tomar decisiones y gestionar todos los ámbitos organizativos y metodológicos del centro, con el objetivo de construir una escuela que permita satisfacer sus necesidades y rechace la exclusión. La comunidad educativa se agrupa en comisiones mixtas, bajo las cuales gestionan un ámbito determinado, ajustado a las necesidades de mejora detectadas entre todos y todas. Cada cierto tiempo, se analiza la marcha de todos los proyectos en la comisión gestora (Flecha, Padròs y Puigdemívol, 2003). Entre sus métodos educativos, se encuentran las “actuaciones de éxito”, las cuales recogen los principios del “*aprendizaje dialógico*”, como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas (Álvarez, González y Larrinaga, 2013).

La creación de escuelas inclusivas es un proceso largo, que requiere valorar un cúmulo de factores, así como evaluar si los objetivos propuestos se están alcanzando. Para realizar esta evaluación, tanto al inicio del proceso de creación como durante su puesta en marcha, se han diseñado diversos instrumentos, destacando entre ellos el *Index for Inclusion* (Ainscow y Booth, 2001). No obstante, conviene revisar estos

instrumentos y orientar todos sus indicadores a las prácticas educativas inclusivas actuales, para ayudar a los centros educativos que apuesten por estas prácticas a valorar si sus prácticas tienen una orientación inclusiva. Con este fin, se creó un Documento de Trabajo, denominado *Guía para la evaluación de centros desde la perspectiva de la educación inclusiva*, de cuya puesta en práctica para detectar necesidades para alcanzar un contexto inclusivo en un distrito educativo determinado trataremos en esta comunicación.

OBJETIVO

Identificar cuáles son las necesidades de un distrito educativo, en aquellos centros educativos que llevan modelos de organización y prácticas inclusivos, para conseguir crear un contexto educativo más inclusivo.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio pretende evaluar el estado de la educación inclusiva en los 5 centros educativos que, al comienzo del curso 2015-2016, habían adoptado el modelo de “comunidades de aprendizaje” en el distrito educativo gestionado por el Centro de Profesorado (CEP) de Cádiz, con la finalidad de aportar una visión general de las necesidades comunes detectadas en dichos centros de cara a lograr ser más inclusivos. La muestra la forman todo el profesorado, los equipos directivos, el alumnado de entre 4º y 6º de Educación Primaria (2º ciclo LOMCE), las familias y el voluntariado. En esta comunicación mostraremos solamente los datos aportados por los tres primeros grupos. La muestra está formada por 446 estudiantes, 81 docentes y 15 miembros de equipos directivos, de los cuales finalmente conseguimos datos de 395 (88.56%), 60 (74.07%) y 14 (93.33%), respectivamente. Se les pasaron tres cuestionarios diferentes, elaborados a partir del Documento de Trabajo citado, donde debían de valorar del 1 al 7, siendo 1 “*Totalmente en desacuerdo*” y 7 “*Totalmente de acuerdo*”, su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones, relacionadas con hechos y actuaciones clave para conseguir que la escuela fuera inclusiva, además de disponer de un espacio en cada cuestionario para emitir comentarios, sugerencias y valoraciones personales. Se realiza un análisis descriptivo, a partir del cálculo de la media (m) y desviación típica (s) de los resultados, así como contrastar los resultados cuantitativos con las valoraciones cualitativas emitidas por los participantes en los cuestionarios. Dichos cuestionarios fueron sometidos previamente a juicio de expertos para realizar la validez de contenido, por un total de 6 expertos entre profesorado universitario y profesionales con experiencia en educación inclusiva. Posteriormente, el análisis de fiabilidad de los cuestionarios, a partir del Alfa de Cronbach, nos aportaron los siguientes resultados, demostrando que existe concordancia entre todas las puntuaciones emitidas por los participantes al superar la puntuación de .6 para considerarse fiable (Pérez Juste et al., 2009):



Cuestionario	Alumnado	Profesorado	Equipo directivo
Cuestionario 1: “Accesibilidad y Diseño para Todos”	.661	.876	.812
Cuestionario 2: “Competencias para la educación inclusiva”	.879	.976	.959
Cuestionario 3: “Trabajo con el alumnado”	.895	.960	.922

Tabla 1. Alfa de Cronbach de los cuestionarios empleados para cada grupo de participantes.

EVIDENCIAS

A continuación, exponemos los principales resultados obtenidos a partir de la triangulación de los datos aportados por el alumnado, el profesorado y el equipo directivo, aportando las evidencias pertinentes.

1-Accesibilidad a los espacios y a la información

Se pudo comprobar que hay necesidades de accesibilidad a determinados espacios comunes y el uso de sus recursos, como los servicios, las aulas de informática y el patio escolar, así como ausencia de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) para aquellas personas que pudieran llegar a requerirlo, o medios para facilitar la comunicación con personas que aún desconozcan nuestro idioma y cultura:

Alumnado		
14-El colegio dispone de rampas y ascensores que pueden ser usados fácilmente por todas las personas, sin dificultades para acceder a ellos.	(m) = 3.83	(s) = 2.34
17-Existen letreros multisensoriales (es decir, que pueden ser percibidos a través de diferentes sentidos) que permiten señalar todas las instalaciones y los posibles obstáculos presentes.	(m) = 3.32	(s) = 2.33
Equipo directivo		
3-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	(m) = 3.64	(s) = 1.82
40-El centro puede acceder a servicios de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas y lenguajes (por ejemplo, el Braille) para cuando sea necesario.	(m) = 3.29	(s) = 1.2
48-El centro educativo puede contar con la participación de un mediador intercultural en aquellas tutorías con presencia de familias inmigrantes.	(m) = 3.43	(s) = 1.22

Profesorado

4-Las aulas de informática poseen periféricos y recursos adaptados para que personas con movilidad reducida y problemas sensoriales puedan acceder a la información facilitada por las TIC.	(m) = 3.7	(s) = 2.06
13-Existen letreros multisensoriales (es decir, que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan advertir de las localizaciones y posibles barreras que hay en el centro.	(m) = 2.8	(s) = 1.45
14-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	(m) = 3.88	(s) = 2.05
16-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	(m) = 3.07	(s) = 1.54
54-El centro educativo tiene la posibilidad de contar con intérpretes y mediadores interculturales cuando hay inmigrantes que no dominan el castellano.	(m) = 3.67	(s) = 2.18
56-El centro educativo cuenta con un servicio de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas, para cuando sea necesario.	(m) = 3.08	(s) = 2.03

Tabla 2. Resultados obtenidos en relación a la accesibilidad

Los comentarios aportados confirman que, si no surge la necesidad en ese momento, no se actúa: *“En el caso del alumnado con dificultades motóricas, el centro no tiene en este momento, ni ha tenido anteriormente, por lo que las preguntas relacionadas con el tema no se pueden responder favorablemente, en el caso de tener se haría lo necesario para su inclusión”, “Es necesario regenerar las rampas y los ascensores”, “No hay comedor, no hay ascensor, y en los cuartos de baño no hay barras para apoyarse”, “El centro está adaptado a nuestras necesidades actuales, y creo que hemos mejorado mucho. No obstante, considero que tendríamos muchas dificultades en caso de que llegaran personas con diferentes necesidades.” “(los alumnos con discapacidad motora) no pueden acceder a las aulas de la segunda planta”, “Deberían poner rampas para niños/as en silla de ruedas”, “Sólo tenemos un alumno con movilidad reducida. El centro se adapta a sus necesidades utilizando la planta baja. La planta alta no puede utilizarse porque no tenemos ascensor. No hay alumnado con otro tipo de discapacidad.”*

2-Formación de la comunidad educativa en competencias inclusivas

Se han detectado necesidades formativas en materias esenciales dentro del ámbito de “Atención a la Diversidad” a nivel inclusivo en toda la comunidad educativa: SAAC, educación intercultural (análisis del fenómeno migratorio y comprensión e interpretación de las diferentes culturas), apoyos dirigidos a personas con NEAE, y la comprensión de las necesidades de grupos sociales desfavorecidos:



Equipo directivo		
17-El profesorado ha sido suficientemente formado para emplear, dentro del aula, diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) de apoyo al lenguaje.	(m) = 3.14	(s) = 1.46
18-El profesorado ha participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio y de la interpretación de las diferentes culturas presentes.	(m) = 2.36	(s) = 1.15
19-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con compañeros y compañeras.	(m) = 2.86	(s) = 1.51
25-Las familias y el personal voluntario han recibido formación específica práctica sobre las diferentes NEAE.	(m) = 3.21	(s) = 1.62
26-Las familias y el voluntariado han participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio e interpretación de las diferentes culturas presentes.	(m) = 2.36	(s) = 1.27
Profesorado		
15-Los docentes hemos sido suficientemente formados para emplear diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) en las aulas, según las necesidades.	(m) = 3.55	(s) = 1.74
16-El profesorado hemos recibido formación específico con el objetivo de entender el fenómeno migratorio e interpretar las diferentes creencias y valores de diferentes perspectivas culturales.	(m) = 3.17	(s) = 1.68
17-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con determinados compañeros y compañeras de clase en ciertos momentos.	(m) = 3.3	(s) = 1.38

Tabla 3. Resultados obtenidos en relación a la formación de la comunidad educativa.

Una posible razón que justifique estos resultados sea que no se forman si no surge la necesidad en el momento: *“En cuanto a las SAAC no hemos tenido formación pues no hemos tenido nunca ningún alumno/a que lo necesite”*.

3-Participación de la comunidad educativa

Se detecta un bajo nivel de participación del alumnado en las comisiones mixtas y en la planificación educativa. Se destaca el hecho de que no han recibido formación para ello. Además, no siempre se dispone o no se conoce la existencia de un “buzón de sugerencias” para recopilar propuestas de mejora. No existe una plataforma virtual donde aquellas personas que no puedan acudir de forma presencial a las comisiones pueda participar en el centro, bajo el enfoque de una “comunidad virtual de aprendizaje”:

Equipo directivo		
11-Se ha utilizado una plataforma virtual que ha posibilitado que la comunidad educativa pueda debatir cuestiones de interés para el centro educativo y diseñar proyectos en conjunto.	(m) = 3.57	(s) = 2.31
32-Se posibilita al alumnado participar en el diseño y en la evaluación de las programaciones didácticas de aula.	(m) = 2.93	(s) = 1.2
35-Las familias han creado una comisión propia donde se reúnen para intercambiar conocimientos y puntos de vista.	(m) = 3.57	(s) = 1.65
37-El nivel de participación desarrollado por el alumnado perteneciente a las diferentes comisiones mixtas ha sido positivo.	(m) = 3.64	(s) = 1.6
39-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para echar notas con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	(m) = 3.86	(s) = 2.38
Profesorado		
11-El centro educativo dispone de una plataforma virtual en la cual toda la comunidad educativa comparten ideas y preocupaciones, y trabajan cooperativamente desarrollando proyectos a través de ella.	(m) = 3.92	(s) = 1.74
44-El alumnado se ha implicado activamente durante las sesiones de trabajo de las diferentes comisiones mixtas a las que pertenecían.	(m) = 3.97	(s) = 1.79
45-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para que todo aquel que lo desee pueda echar una nota con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	(m) = 3.75	(s) = 2.12

Tabla 4. Resultados obtenidos en relación a la participación de la comunidad educativa.

Algunos comentarios apoyan estos resultados: *“El alumnado no participa en las comisiones”, “El alumnado no forma parte de los grupos de trabajo de comisiones mixtas, pero sí de lo que se trabaja en el aula”*.

CONCLUSIONES

A nivel general, la población estudiada presenta necesidades en materia de accesibilidad y eliminación de barreras, mejora de la formación para conseguir una escuela más inclusiva y de la participación de la comunidad educativa en los centros, en especial la del alumnado. Sobre todo, a raíz de los resultados aportados, cabe señalar que solamente se actúa cuando surge la necesidad, sin apostar por la prevención para estar suficientemente preparados para atender, desde el inicio, cualquier caso nuevo que pueda presentarse en los centros educativos, en cualquier miembro de la comunidad educativa. Recordemos que se promueve la participación de toda la sociedad, pudiendo incorporarse personas que presenten diferentes necesidades debido a discapacidad o por ser inmigrante, entre otros, dentro de la comunidad de aprendizaje. Entre las propuestas, sugeriríamos crear una plataforma



virtual que aproveche las posibilidades de las herramientas de la web 2.0 para fomentar la participación y evolucionar hacia una “comunidad virtual de aprendizaje” (Meirinhos y Osório, 2009) complementaria al trabajo presencial desempeñado en la comisión gestora y en las comisiones mixtas. Se considera que estos resultados pueden dar lugar a numerosas propuestas de intervención desde los centros educativos y la Administración educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. (2001). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Álvarez Álvarez, C., González Cotado, L., Larrinaga Iturriaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: Una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque*, 23, 209-224.
- De Vicente Abad, J. (2010). *7 ideas clave: Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R., Padrós, M., Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- González-Gil, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. En P. Sarto Martín y E. Venegas Renaud. *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 143-158). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la comunidad.
- Llorent García, V.J. y López-Azuaga, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 174-192.
- Meirinhos, M., Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 45-60.
- Muntaner Guasp, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz Sánchez., M.D. Hurtado., F.J. Soto. (coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J.L., Gil Pascual, J.A., y Galán González, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Pearson Educación.
- Pujolás Maset, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Pumares Puertas, L., y Hernández Rincón, M.L. (coord.) (2010). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.

Torres González, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva educacional*, 49(1), 62-89.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS PROCESOS EDUCATIVOS LLEVADOS A CABO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA RIOJA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE LA INCLUSIÓN.

Chocarro De Luis, Edurne¹

Universidad de La Rioja, España.

¹ edurne.chocarro@unirioja.es

Resumen.

La atención a la diversidad es un desafío del sistema educativo que precisa de una autoevaluación constante del profesorado sobre los procesos educativos que se llevan a cabo en los centros educativos. Por ello, el objetivo de este trabajo se centra en valorar las fortalezas y debilidades sobre las prácticas de enseñanza inclusiva desde la perspectiva de los equipos docentes en los que se integra el profesorado. Este estudio presenta los resultados de veinte centros educativos de la comunidad autónoma de La Rioja tras responder a la escala de valoración del proceso educativo incluida en la Guía de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI). A grandes rasgos, los resultados muestran que la comunidad educativa comparte valores inclusivos, si bien es preciso mejorar la colaboración con las asociaciones e instituciones sociales, y que la falta de formación y de recursos es una de las barreras que dificultan el atender adecuadamente a la diversidad del alumnado.

Palabras clave: diversidad, inclusión, autoevaluación, equipos docentes.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Este estudio tiene como objetivo mostrar las fortalezas y debilidades sobre las prácticas de enseñanza inclusiva a partir de las percepciones del profesorado de educación infantil y primaria de La Rioja. Estas percepciones servirán como indicador para conocer sus impresiones y su adhesión a las medidas de atención a la diversidad propuestas desde el centro consideradas óptimas para lograr la equidad en la educación. Este análisis permitirá comprender, aunque con cierta cautela, su orientación hacia la enseñanza inclusiva que, como Ainscow y Echeita (2011) señalaron, se sustentan en los siguientes tres pilares: presencia, participación y éxito. Es decir, una enseñanza que, además de deber desarrollarse en contexto lo más normalizado posible, permita la participación en clase de todos y todas, al margen de sus diferencias, para así lograr el máximo de sus capacidades. La puesta en escena de estos pilares exige de toma de decisiones que atañen a todos los responsables en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero, en último lugar, es responsabilidad del profesorado en su propia aula. Por ello, las estrategias de enseñanza/aprendizaje son la bisagra entre los principios contemplados en el proyecto educativo y los ideales de cada docente.

No obstante, no es cuestión de conocer sus posicionamientos en torno a la inclusión, sino aunar esfuerzos para identificar ciertas barreras que impiden el traslado de las estrategias de enseñanzas más inclusivas y que dificultan la participación de todos los estudiantes para, detectadas éstas, avanzar hacia posturas educativas de naturaleza más inclusivas (Arnáiz, 2003). Todo ello considerado como una actividad propia de un proceso de autoevaluación de centro. Para lograrlo, se utilizó la Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión (ACADI) cuya aplicación, al igual que otros instrumentos de estas características, sirve de espejo, ya que sus resultados reflejan aquellos aspectos susceptibles de mejora o, por el contrario, confirman el camino avanzado hacia una educación inclusiva.

Este estudio se llevó a cabo en la comunidad de La Rioja aprovechando que en 2014 se publicó la Orden 6/2014 que instaba a todos los centros a formular su plan de atención a la diversidad conforme a ciertas consignas, como el tipo de medidas o el ámbito de su aplicación. Por ello, se consideró pertinente tomar esta oportunidad para realizar este estudio y así animar a su diseño, identificando aspectos de mejora que vislumbren el mejor camino para ya que los ítems del cuestionario aportan ideas o pautas de actuación.

OBJETIVOS

Como se ya ha mencionado el objetivo del estudio fue detectar las fortalezas y debilidades de los centros educativos ante la elaboración de propuestas inclusivas. Para ello fue importante, aunque como objetivo específico, lograr la respuesta de los equipos directivos, equipos docentes por ciclos y niveles y equipos de apoyo de los

centros y obtener así una visión completa de las propuestas inclusivas desde la perspectiva de los distintos agentes participantes en la actividad docente.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Participantes

En total participaron 20 de los 48 centros de educación infantil y primaria públicos que conformaban la población objeto de estudio. La muestra estuvo constituida por los profesores pertenecientes a las siguientes estructuras organizativas: miembros del equipo directivo, componentes de los equipos de ciclo de Educación Infantil y de los tres equipos de nivel de Primaria, así como los responsables de los equipos de apoyo (formado por maestros especialistas en Orientación educativa y Psicopedagógica, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje).

Instrumento

Tal y como se ha comentado se utilizó la Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión (Arnaiz, de Haro y Girao, 2015), fruto de diferentes investigaciones (Guirao, 2012). El conjunto de sus ítems permitió obtener una radiografía precisa de la institución en cuanto a su apuesta por la inclusión educativa en torno a los cuatro apartados que lo forman:

- A. *Contexto escolar*, que trata de medir el ideario y la cultura del centro en alusión a la atención a la diversidad;
- B. *Recursos*, dotación y eficaz de los recursos de que disponen los centros;
- C. *Procesos educativos*, la puesta en escena de la atención a la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- D. *Evaluación* aunque no se aplicó al aludir a aspectos de educación secundaria.

En estas páginas se presentan los resultados obtenidos en la escala C Procesos Educativos porque permite reflexionar al profesorado sobre las estrategias de enseñanza utilizadas y su organización, siendo finalmente la expresión última de las medidas de atención a la diversidad.

La escala C. consta de 75 ítems en torno a 9 categorías con información concerniente a las distintas acciones que intervienen en el proceso educativo, como son la atención a los ritmos y a las características del alumnado (10 ítems), el respeto por los estilos de aprendizaje (2 ítems), la planificación de la enseñanza (13 ítems); la organización de la enseñanza (4 ítems), la implicación activa del discente en su propio proceso educativo desde la percepción docente (16 ítems), el desarrollo de una



evaluación tolerante (11 ítems), la programación de la acción tutorial (5 ítems), las interacciones entre los estudiantes (4 ítems), y las relaciones del centro con su contexto social más inmediato (10 ítems). A su vez estas categorías se dividen en indicadores que los detallan.

Procedimiento

El procedimiento de planificación y recogida de datos se realizó del siguiente modo: con el consentimiento del Jefe de Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma, se solicitó la participación a los centros. Una vez que estos confirman su participación, se realizó una reunión personalmente para informar al profesorado sobre el instrumento de autoevaluación, los fines del estudio y la necesidad de responder de manera cooperativa, dialogando y debatiendo cada uno de los indicadores, llevando a cabo, de este modo, procesos de reflexión del contexto y de la práctica, y conseguir reducir, así, la mortalidad experimental. Tras el período indicado para su respuesta, se recabaron los datos y se procedió a realizar el análisis descriptivo para valorar cada uno de los indicadores, teniendo en cuenta que la escala de valoración tiene las siguientes opciones de respuesta: (1) muy poco, (2) poco, (3) bastante y (4) mucho. Se delimitó siguiendo a las autoras del cuestionario, que los valores de 0-2,50 (en puntuación directa o como media) fueron considerados *mejorables*, por tanto, susceptibles de establecer alguna intervención de mejora y entendidos como debilidades; entre los valores 2,51-3,30 *aceptables*; y entre 3,31-4,00 *buenos*, por tanto, asumidos como fortalezas. Para el análisis de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (versión 22).

EVIDENCIAS

En primer lugar, es oportuno indicar que las medias obtenidas en las categorías que conforman la escala Procesos son más bajas que las de Contextos y Procesos. Esto se debe a que se preguntan por aspectos más concretos y, por tanto, más complicado de realizar.

En relación a fortalezas, cabe señalar la categoría relación centro-contexto social en la que los ítems de su indicador titulado Implicación de la comunidad educativa en el propio fueron muy bien puntuados ($\bar{X}=3,42$) pero no así el indicador implicación de la comunidad en el centro que no fue puntuada tan favorablemente ($\bar{X}=3,27$) siendo aspectos mejorables:

- Las instituciones de la comunidad participan en el centro de igual manera, independientemente de su contexto, su religión o grupo étnico ($\bar{X}=3,20$)

- Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local...),
- El centro está implicado en actividades de las instituciones de la comunidad ($\bar{X}=3,27$),
- Y tampoco el hecho de que el profesorado implique a la familia en la dinámica del centro ya que El profesorado motiva a las familias a que se involucren y participen en el aprendizaje de sus hijos e hijas obtuvo una media de 3,27.

Dentro de esta categoría relación centro-contexto social, destacar también el indicador conocimiento y utilización de los recursos de la comunidad ($\bar{X}=3,00$) dentro de esta categoría, cuyos

- Existe en el centro un registro de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje, y se actualiza regularmente ($\bar{X}=2,73$)
- El centro utiliza recursos de la comunidad con finalidad educativa ($\bar{X}=3,27$)

No obstante, una fortaleza a reseñar fue el indicador el trabajo de apoyo es colaborativo cuyos dos ítems obtienen una puntuación media de 3,70, indicador perteneciente a la categoría organización de la enseñanza. Esto es, los profesores de apoyo trabajan codo con codo con los tutores de los estudiantes.

En relación a la categoría implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, unos indicadores salieron favorecidos frente a otros. Así, obtuvieron altas puntuaciones el indicador “la utilización de estrategias colaborativas de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes”. Aunque hay que matizar cierto aspecto mejorable al respecto como el ítem Los alumnos aprenden a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones del grupo ($\bar{X}=3,00$). Por el contrario, el indicador la implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje ($\bar{X}=3,25$) es susceptible de mejora como demuestra las medias de los siguientes ítems.

- Se favorece al alumnado una progresiva autonomía en relación a planificar su trabajo, regular su desempeño mientras lo realiza y evaluar su actuación y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras ($\bar{X}=3,20$).
- Se considera suficiente el apoyo y “andamiaje” utilizado para ayudar a los alumnos a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen ($\bar{X}=3,07$).

Dos ítems que están en relación, en cuanto que apoyan el aprendizaje autónomos, y puntuaron desfavorable son “Se ofrece a los alumnos la posibilidad de participar en una metodología basada en Proyectos de Investigación” ($\bar{X}=2,33$) y Se enseña al alumnado el manejo de estrategias de aprendizaje autónomo (técnicas de estudio...)



($\bar{X}=3,27$) ambos ítems pertenecen a la categoría respeto a los ritmos y características individuales de los alumnos. En este sentido, y dentro de la misma categoría, otro aspecto débil es la atención a las necesidades de los estudiantes de alta capacidad aunque, lejos de justificar, puede que en los centros no hubiera diagnosticado muchos casos de estudiantes con alta capacidad:

- Existen programas de enriquecimiento cognitivo para alumnos con altas capacidades ($\bar{X}=2,50$).
- Los alumnos con altas capacidades pueden desempeñar un rol de “ayudantes” del profesor en determinados momentos ($\bar{X}=2,50$).

La ausencia de estudiantes con discapacidad sensorial también puede justificar que el ítem “Se utilizan sistemas alternativos de comunicación con el alumnado sin lenguaje oral o con deficiencia auditiva” sea valorado con 2,50. Estos últimos datos justifican que el indicador hay obtenido un 2,50. No obstante, sin excusa alguna, una debilidad es la puntuación media de 2,67 obtenida en se diseñan o utilizan materiales adaptados para el alumnado que lo necesite.

Finalmente, también es mejorable la categoría programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías, Pues los esta fue la valoración de sus ítems: Existe un Plan de Acción Tutorial elaborado por el conjunto del profesorado ($\bar{X}=3,27$).

- El PAT se desarrolla de forma sistemática y atendiendo a unos criterios, metas y tiempos ($\bar{X}=3,07$).
- El profesorado del centro participa y asume responsabilidades en el diseño, desarrollo y evaluación del PAT ($\bar{X}=3,00$).
- En el PAT se dispone de los recursos humanos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades previstas ($\bar{X}=3,13$).
- El PAT es conocido y asumido por la comunidad educativa ($\bar{X}=3,07$).

En cuanto a la categoría interacciones entre los estudiantes, aunque se fomentan las relaciones de apoyo entre el estudiante ($\bar{X}=3,47$), quedan aspectos a mejorar como:

- Los grupos de juego son heterogéneos ($\bar{X}=3,27$).
- El alumnado respeta los ritmos y características individuales de cada compañero ($\bar{X}=3,27$).
- Existen espacios de encuentro para abordar cuestiones de interés y planificar actuaciones al respecto ($\bar{X}=2,93$).

Para finalizar, se enumeran los ítems que conforman el indicador las programaciones y unidades didácticas tienen muy presentes la diversidad ($\bar{X}=3,07$) así como conocimiento de los alumnos de los objetivos y contenidos curriculares ($\bar{X}=2,93$) porque el valor de su puntuación es aceptable, y por su significado en favor de una educación inclusiva.

- Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presentes la diversidad: “El aprendizaje de todos los alumnos mejora a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo” ($\bar{x}=3,27$), “Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos” ($\bar{x}=3,13$), “Las clases reflejan los distintos ritmos en que los alumnos completan sus tareas” ($\bar{x}=3,20$), “Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los alumnos” ($\bar{x}=3,20$), “Los objetivos pedagógicos de las actividades son claros para el alumnado” ($\bar{x}=3,27$), “Las clases promueven el pensamiento crítico y creativo en el alumnado” ($\bar{x}=3,20$), “Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades” ($\bar{x}=3,40$).
- Conocimiento de los alumnos de objetivos y contenidos curriculares: “Los alumnos conocen los objetivos que tienen que conseguir en cada unidad didáctica” ($\bar{x}=3,20$), “Los alumnos pueden proponer algunas actividades en el desarrollo de la programación” ($\bar{x}=2,80$), “Se proporciona información clara a los alumnos sobre las expectativas de aprendizaje en las clases” ($\bar{x}=2,80$).

CONCLUSIONES

De acuerdo al objetivo planteado en este estudio, cabe destacar que todavía son muchos los aspectos a mejorar en favor de una educación inclusiva, aunque son reseñables los avances. Aunque los centros y su profesorado manifiestan compartir valores inclusivos, todavía existe una brecha entre la teoría y la práctica. En este sentido, aunque son muchos los esfuerzos que los centros realizan por trabajar codo con codo con las familias, es preciso mejorar la colaboración con las asociaciones e instituciones sociales.

Por otra parte, hay que destacar las puntuaciones mencionadas en los ítems referidos a la atención de las necesidades de los estudiantes. Todavía nos cuesta llegar a cubrir esas necesidades posiblemente por la falta de formación y la falta de más recursos. Sin embargo, es favorable que el profesorado haya tomado cuenta de ello pues es el primer paso para poner medidas de cambio.

Por esto mismo, se anima a realizar trabajos de estas características pues son una oportunidad para una reflexión conjunta sobre la práctica, que permita adecuar la intervención educativa a las características, necesidades e intereses de los estudiantes (Fernandez, Fiuza, y Zabalza, 2013). El día a día no permite detenerse a pensar sobre el ejercicio profesional. Estos estudios son oportunidades que se brindan para el aprendizaje compartido. Trabajos similares permitirían cotejar los resultados, así como avanzar hacia la creación de aulas más propicias para la atención a la diversidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo, monográfico sobre Comunicación Social y Educación*, 12, 26-45.

Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe: Madrid.

Arnaiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 103-122. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>

Fernandez, C., Fiuza, M.J. y Zabalza, M.A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3),172-191.

Guirao, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Recuperado (20.11.2016) de <http://handle.net/10803/117463>

Orden 6/2014, de 6 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo por la que se regula el procedimiento de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad en los centros docentes de La Rioja, BOR núm 73, de 13 de junio de 2014.

LOS CONOCIMIENTOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LOS MAESTROS RECIEN TITULADOS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Molina Martín, Susana¹, Diego Pérez, Carmen²

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: smmolina@uniovi.es, ²e-mail: cdiego@uniovi.es

Resumen. Los maestros se encuentran, en su ejercicio profesional, con el cometido de generar oportunidades de aprendizaje significativas a personas con intereses, necesidades y potencialidades muy diferentes. Para ello, la formación inicial del profesorado resulta fundamental. En este punto se sitúa este estudio exploratorio, cuyo objetivo ha sido indagar acerca del conocimiento y de la formación sobre inclusión de maestros recién titulados. La muestra la conforman los estudiantes del *Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria* en el curso 2016-2017. Para dar respuesta al estudio planteado elaboramos un cuestionario como instrumento de recogida de información, que consta de una primera parte, dirigida a recoger datos de la muestra y, una segunda parte, de carácter mayoritariamente abierto, dirigido a identificar el conocimiento sobre inclusión, la formación y el contacto con modelos educativos inclusivos. El análisis de los datos recogidos nos permite concluir que, tras la puesta en marcha de los nuevos planes de estudios para la formación de maestros, éstos reciben formación en inclusión, aunque precisan ampliar el conocimiento y aplicación de algunos aspectos tanto didácticos como organizativos facilitadores de la inclusión.

Palabras clave: maestros, formación, inclusión educativa.



INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX comenzó a hacerse realidad en España lo que Juan Amós Comenio (1592-1670) deseó y reclamó durante toda su vida, que “no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas. (...) *y no es obstáculo que haya algunos que parezcan por naturaleza idiotas y estúpidos*” (1976, 30). En nuestro país, algunos colectivos siguieron relegados en el proceso de escolarización de la infancia iniciado a mediados del siglo XIX. Si se escolarizaba a los niños con estas dificultades era en centros específicos pues, como ilustra Berruezo (2011), mientras predominó la escuela unitaria se favoreció “una clase también «unitaria» para las personas con diferentes deficiencias” (2011, 552); sin embargo, la graduación de las escuelas iniciada a principios del siglo XX tuvo como efecto colateral la segregación de niños afectados por una discapacidad y la creación de instituciones y servicios específicos como la Escuela Municipal de Deficientes de Barcelona o el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, ambas en 1910. No sólo la atención educativa a quienes padecen una discapacidad física, sensorial o intelectual se llevó a cabo con retraso en relación a otros países – incorporando paulatinamente a cada una de ellas en ese orden– sino que también se ha investigado poco acerca de cómo se produjo esta acción educativa. La declaración de Salamanca adoptada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad (1994) es el hito fundamental “para entender, conceptualizar, diseminar y compartir el concepto de educación inclusiva, marcando el inicio de un cambio de paradigma” (Berruezo, 2011, 564). Desde entonces la educación inclusiva continúa imparable, amparada por el principio de equidad que preside el sistema educativo español.

Generar oportunidades de aprendizaje significativas a personas con diferentes intereses, necesidades y potencialidades es el reto que se le plantea a la escuela y al profesorado. La formación, tanto inicial como permanente, es una condición básica para abordar con éxito una educación para todos y lograr la inclusión. Como apunta la investigación realizada en diversos centros educativos por León Guerrero y Arjona Calvo (2011, 220): “En la actualidad el camino hacia la inclusión en los centros de educación secundaria se ve obstaculizado por la ausencia de formación del profesorado centrada en la atención a la diversidad, por unas estructuras organizativas que no permiten la colaboración y cooperación entre el profesorado, la familia y la comunidad y que impiden la creación de espacios compartidos de análisis y de comunicación de experiencias enriquecedoras para aumentar el aprendizaje y la participación de todos, y por unas actitudes y creencias enmarcadas en el modelo deficitario, según las cuales la inclusión del alumnado con N.E.A.E. en el aula ordinaria se acepta con reservas puesto que no se considera que enriquezca al resto de los compañeros del aula, ni que cree una actitud positiva hacia ellos, ni en el profesorado, ni en el resto de compañeros”.

En cambio, en la educación primaria se ha detectado una cierta formación inicial de los maestros así como una actitud favorable de estos para aceptar la diversidad de procedencia cultural y social, de lenguaje, capacidad, ritmo de aprendizaje.... Sandoval y Simón (2009) estudiaron las concepciones de la inclusión que manifestaban en 2007 los futuros maestros -estudiantes de 2º de magisterio de 3 especialidades de la Universidad Autónoma de Madrid- que respondiendo a un cuestionario que les planteaba once dilemas referidos a la toma de decisiones. Sandoval y Simón concluían que los estudiantes sentían carencias y demandaban adquirir competencias relacionadas con la colaboración entre profesionales durante su formación y, por tanto, reclamaban que cuando se modificaran los planes de estudio para obtener el grado en maestro se contemplase esta cuestión. Ahora, tras la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio, con maestros ya titulados, parece que los estudiantes tienen más formación inicial y en este estudio tratamos de comprobarlo.

OBJETIVOS

Tomando en consideración lo expuesto y que el actual plan de estudios de los grados en maestro en educación primaria y en educación infantil empezó en el curso 2010-2011 nos planteamos indagar acerca del conocimiento y de la formación sobre inclusión que han recibido maestros recién titulados.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Muestra y procedimiento

Este estudio exploratorio se ha realizado en la *Facultad de Formación del Profesorado y Educación* de la Universidad de Oviedo, concretamente han respondido al cuestionario los estudiantes que cursan el *Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, al inicio del curso 2016-2017 (primer año en que se imparte esta titulación). En él se trata de “formar profesionales en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria con capacidad para abordar con rigor los problemas y necesidades actuales” (Universidad de Oviedo, 2015). Consideramos, que en la actualidad, una de las necesidades fundamentales del profesor es dar respuesta a la diversidad del alumnado.

El cuestionario se ha aplicado al alumnado que asiste con asiduidad a las clases, un total de dieciocho (hay tres estudiantes que no han acudido nunca). Puesto que en esta comunicación expondremos los resultados de dicho grupo, a continuación, mostramos sus características más relevantes.

- La muestra está conformada mayoritariamente por maestros (94.4%), de los cuales el 70.6% son mujeres, y por un graduado en Pedagogía, pues a dicho Máster tienen preferencia de acceso las titulaciones de Maestro (diplomado o graduado) y, en segundo lugar, otros títulos relacionados con la educación como Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social y Psicología.



- El 83,4% de los que han respondido al cuestionario ha cursado los estudios con planes adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, pues el 27.8% obtuvo el título en el año 2016, el 16.7% en el 2015, el 33.3% en el 2014, el 5.55% en el 2013, el 11% en el 2008, y, el 5.6% anteriormente. La mayoría obtuvo el título en la Universidad de Oviedo, excepto dos profesoras, que obtuvieron su título una en la Universidad de Vigo y la otra en la Universidad Pedagógica Nacional de México.
- El 72.2% afirma haber trabajado o trabajar en el ámbito de la educación, en centros de educación primaria, en asociaciones o fundaciones dirigidas a mejorar las condiciones de vida de las personas afectadas por una discapacidad (síndrome de Asperger, síndrome de Down,...).
- No han tenido contacto directo con personas afectadas por una discapacidad el 22%, pues el 44% indica que tiene algún amigo afectado, el 39% a algún miembro de su familia y el 11% tuvo en su vida académica algún compañero de estudios.
- Más de la mitad, el 55,5%, no conocen a ninguna persona en riesgo de exclusión y un pequeño porcentaje tiene un conocimiento directo dado que el 11% indica que tiene algún amigo afectado y el 5.55% señala que algún miembro de su familia se encuentra en riesgo de exclusión.

Instrumento

El instrumento utilizado para obtener la información ha sido un cuestionario, elaborado por las autoras de la comunicación. Éste se diseñó a partir de la revisión y análisis de la literatura especializada, combinando ítems de respuesta abierta con otros de respuesta cerrada. Consta de una primera parte, en la que se recogen datos de la muestra (Universidad en la que curso los estudios de maestro, año de obtención del título, género, experiencia laboral y conocimiento de personas con discapacidad o en riesgo de exclusión) y, una segunda, compuesta de doce ítems, de carácter mayoritariamente abierto, dirigida a identificar las actitudes y la formación recibida relacionadas con la inclusión durante los estudios universitarios. Concretamente, los ítems los hemos agrupado en torno a tres ejes:

- Conocimiento sobre la inclusión (ítems de 1 al 6). En el ítem 6 se decidió utilizar una escala, en la que se establecieron cuatro grados de importancia (siendo 1 el valor mínimo y 4 el valor máximo), en los que el encuestado debía situar algunos aspectos relacionados con la inclusión.
- Formación sobre inclusión: formación recibida, vía de formación, formación demandada (ítems 7, 8, 11 y 12).
- Contacto con modelos inclusivos: durante sus estudios universitarios y durante el Prácticum (ítems 9 y 10).

EVIDENCIAS

Cuando se pregunta a los estudiantes qué es para ellos un centro educativo inclusivo (ítem 1), mayoritariamente responden que es un centro que admite a personas diversas por padecer discapacidad, tener una necesidad educativa específica, pertenecer a grupos minoritarios por cultura, etnia, religión, ... Algunos dan un paso más, para centrarse en la respuesta que el centro proporciona a dicho alumnado. Por ejemplo, un estudiante considera que un centro inclusivo es aquel que “trata a todos por igual”, otro indica que es aquel que “atiende a las características individuales” y otro señala que es aquel que “responde a las necesidades de todo el alumnado”. Recogemos como significativa la respuesta de uno de los estudiantes, que afirma que un centro inclusivo “es aquel que no hace falta hablar de inclusión simplemente porque es lo normal”.

Respecto a qué entienden por diversidad dentro de un centro escolar (ítem 2), las respuestas de los estudiantes podemos agruparlas del siguiente modo:

- El 33.3% asemeja diversidad con alumnos con necesidades físicas, sociales, cognitivas, ...
- El 27.8% apunta como diversidad a las características individuales del alumno (intereses, expectativas, valores, creencias...)
- El 27.8% relaciona diversidad con la procedencia del alumnado, diversidad cultural, familiar, religiosa, ...
- El 11,1% considera la diversidad desde el punto de vista de la comunidad educativa, hace referencia tanto a docentes, como a familias o alumnado.
- Finalmente, cabe destacar que, además, un estudiante asemeja diversidad como una oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje.

Cuando se les pide que indiquen qué medidas y programas conocen para la atención a la diversidad del alumnado (ítem 3), el 89% contesta haciendo referencia principalmente a las adaptaciones curriculares (el 44.4%) y al plan de atención a la diversidad (el 27.8%). El aula de inmersión lingüística, los planes de trabajo individualizados, la ampliación o flexibilización del currículum, los sistemas de apoyo y refuerzo, los programas de atención temprana, los programas de accesibilidad, los programas de sensibilización, los programas de ayuda, las semanas culturales que se desarrollan en los centros escolares y la colaboración con asociaciones que trabajan con personas discapacitadas (por ejemplo, la ONCE), son otras de sus contestaciones. De esta respuesta no sólo inferimos, sino que constatamos a través de su *currículum* que la mayoría de ellos han recibido formación bien durante su formación inicial bien en los primeros cursos de formación que realizaron inmediatamente después de obtener su titulación.

En cuanto a las técnicas docentes que favorecen la inclusión (ítem 4), del 83.3% de los estudiantes que responde a la pregunta, el 53% alude al modelo de trabajo del profesor en el centro, indicando como favorable el trabajo cooperativo y colaborativo. Además, valoran de forma positiva la actitud del profesor en el aula y el uso de alternativas metodológicas, como el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, la participación activa del alumnado en las actividades y en su



propio aprendizaje, la educación emocional dirigida a aceptar al otro, no discriminarle y tratarle con respeto, así como configurar grupos mixtos de trabajo (raza, sexo, discapacidad...). Además, consideran que la organización del centro puede favorecer la inclusión mediante, por ejemplo, la planificación y desarrollo de medidas de atención a la diversidad, el plan de acción tutorial, el modelo de adaptaciones curriculares y la participación de la familia en el centro.

Cuando se solicita a los estudiantes que indiquen el tipo de agrupamientos del alumnado que favorece la inclusión (ítem 5), el 89% responde a la pregunta. Mencionan el trabajo conjunto de personas con y sin discapacidad, el trabajo cooperativo por equipos equilibrados, el trabajo en pequeños grupos heterogéneos, el agrupamiento flexible y la disposición del mobiliario del aula, mesas, en forma de “U”.

En el ítem 6, se les pide que señalen el nivel de importancia (de 1 a 4, siendo 1 el valor mínimo –poca importancia- y 4 el valor máximo –muchísima importancia) que tienen algunos aspectos para favorecer la inclusión. A raíz de las respuestas de los estudiantes (Tabla 1), podemos afirmar que más de la mitad considera fundamental la formación del profesorado, las técnicas y recursos que es capaz de utilizar, que planifique actividades flexibles para los estudiantes del grupo aula, la comprensión y aceptación del alumnado, así como un centro que cuente con profesionales y recursos suficientes, que trabajen colaborativamente y que se relacionen con el resto de la comunidad educativa.

Importancia de las siguientes cuestiones para favorecer la inclusión	Valoración de la importancia			
	1 (-)	2	3	4 (+)
1. La formación teórica del profesorado sobre la atención a las necesidades del alumnado			22.2%	77.8%
2. Las técnicas y recursos que el profesorado es capaz de utilizar			5.6%	88.9%
3. Las creencias del profesorado sobre la inclusión	5.6%	5.6%	44.4%	33.3%
4. El desarrollo de actuaciones consensuadas entre el profesorado y las familias		5.6%	22.2%	61%
5. La interacción y el diálogo sobre el tema entre los miembros de la comunidad			33.3%	61%
6. La comprensión y aceptación del alumnado por parte del profesorado			16.7%	77.8%
7. Trabajar en un aula donde esté presente la diversidad con actividades simultáneas		5.6%	50%	44.4%
8. Planificar actividades flexibles para los estudiantes del grupo aula		5.6%	44.4%	50%
9. Planificar actividades que partan del conocimiento y experiencia de los estudiantes	5.6%	16.7%	33.3%	44.4%
10. Trabajo colaborativo del profesorado		5.6%	22.2%	66.7%
11. El uso habitual del libro de texto	33.3%	50%	11.1%	5.6%
12. Contar con suficientes profesionales y recursos materiales del centro y de la comunidad		5.6%	27.8%	66.7%

Tabla 1. Porcentaje de respuesta a diversas cuestiones relacionadas con la inclusión.

El 89% de la muestra afirma que no vivió situaciones de inclusión durante su formación universitaria (ítem 10). El 11% restante, describe cómo se realizaban adaptaciones en los materiales y tiempos para estudiantes con problemas visuales y auditivos.

Hay también un alto porcentaje, 66.7%, de estudiantes que dicen no haber entrado en contacto con modelos inclusivos durante las prácticas que realizaron durante sus estudios universitarios (ítem 9). Plantear actividades de ampliación para el alumnado con altas capacidades, responder a la diversidad con apoyos dentro y fuera del aula, adaptaciones curriculares para alumnado con TDAH y autismo, escolarización combinada (el alumno acude simultáneamente a un centro ordinario y a uno específico), cómo se trabaja en un centro de educación especial, la perspectiva centrada en el estudiante propia de educación infantil, son algunos de los ejemplos que pone el 33.3% que responde a la pregunta afirmativamente.

En el ítem 7, se les pide que señalen si han recibido formación sobre inclusión, a lo que responde afirmativamente el 83.3%. Seguidamente, tienen que indicar dónde recibieron dicha formación (ítem 8), aludiendo el 72.2% a la formación recibida durante sus estudios universitarios, algunos se refieren a asignaturas comunes (*Trastornos del aprendizaje, Bases psicológicas para la atención a la diversidad,...*) y otros a aquellas relacionadas con la mención en educación especial (compuesta por cinco asignaturas en la Universidad de Oviedo). El 22.2% se ha inscrito en cursos específicos organizados por la Universidad y el 11% se ha inscrito en cursos específicos organizados por asociaciones. Además, algunos estudiantes señalan que se forman en inclusión cuando asisten a Congresos, ven vídeos procedentes de redes sociales dirigidas a la atención a la diversidad, con la lectura y estudio del temario de oposiciones o mediante el feed-back mantenido con la orientadora del centro en el que trabajan.

A pesar de la formación recibida, el 55.5% no se siente preparado para dar respuesta a la diversidad (ítem 11). Y todos consideran que necesitan incrementar su formación como docente para favorecer la inclusión en su trabajo (ítem 12). Cuando se les pregunta por los aspectos en los que necesitan formarse, algunos responden que en todo y, otros especifican que necesitan formación para:

- Responder a la diversidad del aula;
- Realizar adaptaciones no significativas en el aula para discapacitados;
- Usar metodologías variadas y diferente tipo de recursos;
- Utilizar diferentes dinámicas de trabajo en el aula;
- Conocer qué hacer ante las situaciones diversas que pueden presentarse.

CONCLUSIONES



Con este estudio hemos pretendido ofrecer una visión sobre la formación en inclusión que tiene el profesorado recientemente titulado, a partir de las respuestas de los estudiantes del citado Máster. En relación al estudio de Sandoval y Simón (2009) hemos detectado que los recién titulados manifiestan tener conocimientos de la inclusión y la perciben como una realidad que ayuda a hacer efectivo el principio de equidad que propugna la legislación educativa. Ahora bien, y teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio, cabe realizar las siguientes propuestas de cara a la formación inicial de maestros:

- Convendría reforzar la formación en técnicas de enseñanza que faciliten la integración de niños con necesidades y potencialidades diversas, en el diseño de programas y espacios de aprendizaje que favorezcan la inclusión y en la elaboración de materiales didácticos.
- Es necesario mostrar la importancia que los aspectos organizativos tienen para favorecer la inclusión, desde el liderazgo de los equipos directivos, hasta la cultura predominante en la organización, pasando por la colaboración de las familias y del entorno, el clima reinante, la existencia de espacios y tiempos dedicados a la formación y atención a los estudiantes, el tipo de agrupamientos que se promueve, la existencia de recursos materiales,... Forteza (2011) considera fundamental preparar a los futuros maestros para trabajar en un centro educativo inclusivo, en escuelas “que se construyen a sí mismas sobre los principios democráticos de equidad, solidaridad, justicia, tolerancia, convivencia en paz, libertad y respeto por las diferencias, que se fundamentan en la innovación y en la búsqueda de los mejores métodos y estrategias para facilitar el aprendizaje de todos, sin excluir a nadie” (p.141).

Algunas de estas propuestas van en la línea planteada por González, Martín, Poy y Jenaro (2016), quienes, tras una investigación desarrollada con cuatrocientos dos profesionales de la educación, muestran la existencia de necesidades relacionadas en general con la transformación de las escuelas en centros educativos inclusivos, y en particular, con la formación docente en metodologías de trabajo más inclusivas y estrategias para abordar todo el proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berruezo Albeniz, R. (2011). El siglo en el que se perfiló un ideal educativo para las personas con discapacidad intelectual. En J. Vergara Ciorda, F. Sánchez Barea y B. Comella Gutiérrez (coord.). *Ideales de formación en la historia de la educación* (pp. 547-569). Madrid: Dykinson.

Comenio, J.A. (1976). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Forteza Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 127-144.

González Gil, F., Martín Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 11-24.

León Guerrero, M^a.J. y Arjona Calvo, Y. (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria. *Innovación Educativa*, 21, 201-221.

Sandoval, M. y Simón, C. (2009). Estudio sobre las concepciones de la inclusión de los futuros maestros. En R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López (Coords.). *XV Coloquio de Historia de la Educación. El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 201-207). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Universidad de Oviedo (2015). Memoria del título Máster Universitario en Investigación e Innovación en educación infantil y primaria por la Universidad de Oviedo. Recuperado (25/11/2016) de <http://www.calidad.uniovi.es>

AS EXECUÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELO PROFESSOR ALFABETIZADOR PÓS-FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC.

Lima Do Nascimento, Selma/a¹,
De Barros Camargo, Claudia
Hernández Fernández, Antonio

¹ Universidad de Jaén, España
e-mail: antonio.hernandez@ujaen.es, España

Resumen. La formación continua de los maestros y maestras proporciona nuevas oportunidades para el/la profesional de la educación de mejorar su rendimiento en la clase, clases más dinámicas y creativas traen resultados más satisfactorios para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos cambios suceden de manera más positivos cuando en la formación, los maestros y maestras tienen momentos para una reflexión acerca de sus prácticas metodológicas. Así, en Brasil el Gobierno Federal a través de las políticas públicas centradas en la formación continuada de profesores alfabetizadores, creó en 2012 el PNAIC (Pacto Nacional por la Alfabetización en Edad Cierta), con la finalidad de promocionar la formación de maestros y maestras en profesores alfabetizadores en la disciplina de Lengua Portuguesa, desde la perspectiva de la alfabetización y el “letramento”. De esa forma, esta comunicación presenta una investigación que se realizó en la ciudad de Alagoinha, Paraíba – Brasil, ciudad situada en noreste del país, implicando a todos los maestros y maestras alfabetizadores de las escuelas municipales ubicadas en la ciudad y en el campo. La comprensión de este proceso de formación continua y la identificación de las estrategias de enseñanza de los profesores alfabetizadores después de la formación, fueron los objetivos de este trabajo. Hemos realizado una investigación cuantitativa, utilizando cuestionarios likert.

Palabras clave: formación continua; alfabetización; *letramento*; políticas públicas, educación.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

No Brasil os baixos índices de alunos alfabetizados vêm preocupando as autoridades educacionais do país, sobretudo o governo federal tem investido na formação dos professores como objetivo de resolver este cenário.

Sendo assim, o governo federal cria políticas públicas educacionais, com o intuito de solucionar os problemas inerentes aos baixos índices de alfabetização dos alunos. Mais especificamente cria o PNAIC, trazendo novos desafios à formação profissional docente e, em especial, aos professores alfabetizadores, renovando seus conhecimentos e os qualificando-os para uma nova vivência em sala de aula.

Essa proposta contempla uma maior reflexão entre seus participantes sobre sua prática diária e metodológica em sala, além de proporcionar mudanças significativas, qualificá-los para uma dinâmica social e contempla aos participantes novos conhecimentos além de construir melhorias futuras.

A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA.

A formação docente é um direito imprescindível para o educador. Esse pré-requisito básico é um dos aspectos mais importantes para os bons resultados na qualidade da educação, bem como, para um significativo desenvolvimento do país sobre vários aspectos: sociais, econômicos e intelectuais. Dessa maneira, surgem as abordagens teóricas como forma de direcionar e dar um suporte teórico aos professores durante o período de sua formação.

Schon (1992) através de suas pesquisas contribuiu para a formação de professores mediante discussões e análises relacionados à formação. Faz-se necessário frisar que este autor não usa a expressão “paradigma”, ao se referir aos suportes de prática profissional bem como aos currículos dos cursos de formação (Santos, 2007, p.237).

De acordo com Santos (2007), ao analisar o processo de formações profissionais, Schon (1992) aborda a grande influência do “modelo da racionalidade técnica” nesse processo. Neste modelo, a atividade profissional trata-se de uma resolução instrumental de problemas embasados pela aplicação entre teorias e técnicas.

Ferreira (2012) ressalta ainda que no Brasil, a questão relativa à formação continuada veio aflorar por volta dos anos 90, com o aumento nas matrículas das escolas brasileiras, tornando-se realidade o preparo do profissional da educação para a melhoria da qualidade do ensino, e conseqüentemente mudar os indicadores de desempenho dos alunos hoje presentes na escola de todo o país.

De acordo com Imbernón (2010, p.40), deve sempre haver um equilíbrio entre a teoria e a prática, na formação inicial e na formação continuada. Para o autor, esse equilíbrio favorece novas iniciativas nos processos entre a teoria e a prática de formação, resultando em novas perspectivas e metodologias, que serão pertinentes às melhorias na educação.

Compartilhando com esse pensamento, Ferreira e Leal (2010), vem reforçar um fator importante nessa formação. Na continuada nem sempre depende do movimento da iniciativa dos sujeitos participantes, geralmente é imposta. Enquanto que a formação inicial sempre é uma escolha do próprio profissional, é uma decisão que ele toma sozinho. Assim, está definida essa diferença entre formação inicial e formação continuada:

Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de programas de estudo que intentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhoria a aprendizagem dos seus alunos (p.69).

OBJETIVOS

Na formação continuada espera-se uma atitude investigativa e reflexiva, que considera o professor sujeito da ação, valorizando suas experiências profissionais, pessoais, os saberes teóricos e seus saberes da prática no dia a dia de sala de aula (MEC, 2012).

Assim, deste trabalho tem os seguintes objetivos:

- A. 1 - Compreender esse processo de formação continuada;
- B. 2- Identificar a execução das estratégias de ensino utilizadas pelos professores alfabetizadores após a formação continuada.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIÊNCIA

Os dados da pesquisa foram coletados mediante técnicas de questionário para os professores alfabetizadores, o instrumento quantitativo, desenvolvido através de uma escala Likert, constitui-se de um grupo de afirmações sobre o objeto da pesquisa. Para cada afirmativa os respondentes são convidados a escolher a afirmativa que mais convém em sua resposta. Assim, este instrumento proporciona medir a intensidade das discordâncias e concordâncias das respostas.



Neste sentido, Hernández, Collado y Lucio (2013) mencionan:

Consiste em um conjunto de itens apresentados em forma de afirmações ou juízos, antes a qual se pede a reação dos participantes. Assim, se apresenta cada situação e solicita do sujeito externe sua reação elegendo um dos cinco pontos ou categoria da escala (p.245).

A escala Likert dessa pesquisa foi organizado mediante opções de respostas, a saber: Discordo totalmente, Discordo, Indiferente, Concordo, Concordo totalmente.

Dessa forma, este questionário possibilitou maior flexibilidade e espontaneidade para quem o responde. Lembrando que a opção indiferente expressa àquelas opiniões que ficam na posição regular, nem discorda nem concorda.

EVIDÊNCIAS

De acordo com as evidências coletadas através dos questionários aplicados aos professores e respondendo aos objetivos que guiam essa pesquisa serão apresentados gráficos em termos percentuais e numéricos além de tabelas visando clareza na demonstração dos resultados para uma melhor compreensão dos dados obtidos.

1 IDENTIFICAR A EXECUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELO PROFESSOR ALFABETIZADOR PROPOSTA PELO PNAIC

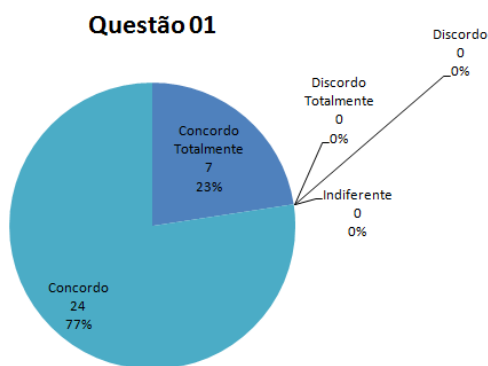


Gráfico 01 – O uso em sala de aula de textos que circulam na sociedade proporciona nos alunos práticas reflexivas de leitura.

Fonte: Elaboração própria.

Ao avaliar a coleta de dados referente a esta questão, observa-se que foi quase unânime o grau de afirmação quanto ao uso em sala de aula de texto que circulam na sociedade e sua proporção de práticas reflexivas nos alunos. Conclui-se que 77% concordam com essa assertiva, em números se diz que são vinte e quatro (24) pessoas. Na opção concorda totalmente sete (7) pessoas correspondendo 23% dos informantes. Nenhuma escolha pelos itens: discordo totalmente, discordo e indiferente.

Corroborando com as novas perspectivas de preparar os alunos para a sociedade em que vivem, é preciso propor aos alunos práticas de leitura e escrita a partir, de textos que circulam na sociedade, sendo assim, Soares (2013, p. 16) acredita que a alfabetização e o letramento estão sempre ligados, apesar de serem distintos, eles se completam.

Questão 02

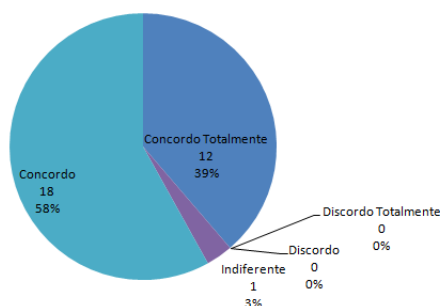


Gráfico 02 – A utilização dos projetos didáticos contempla diferentes componentes curriculares permitindo assim a interdisciplinaridade.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme se observa neste gráfico, 3% dos inquiridos representado apenas em uma (1) pessoa optou por indiferente, 58% escolheram a opção concordo compreendendo dezoito (18) pessoas, 39% optaram por concordo totalmente sendo doze (12) pessoas do total de inquiridos. Nenhuma escolha pelas opções: discordo totalmente e discordo.

Leal e Lima (2012, p. 22 -23) relembra que trabalhar com projetos didáticos valorizam os direitos de aprendizagem dos alunos, além de aproveitar o tempo, aproveita-se o espaço através da flexão do planejamento.



Questão 03

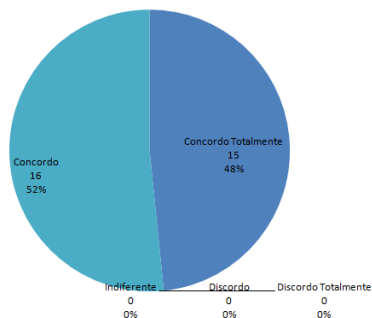


Gráfico 03- A utilização dos projetos didáticos sempre culmina com amostra pedagógica na escola
Fonte: Elaboração Própria.

Nesta afirmativa, verificou-se que 52% correspondente a dezesseis (16) professores escolheram a opção concordo, enquanto que 48% correspondente a quinze (15) professores optaram por concordo totalmente. Nenhuma escolha pelas opções: discordo totalmente, discordo e indiferente.

Leal e Lima (2012, p. 18) afirmam que no eixo da oralidade do PNAIC os debates, exposições e outros são importantes, pois é uma forma de valorizar os textos das tradições orais da cultura brasileira.

Questão 04

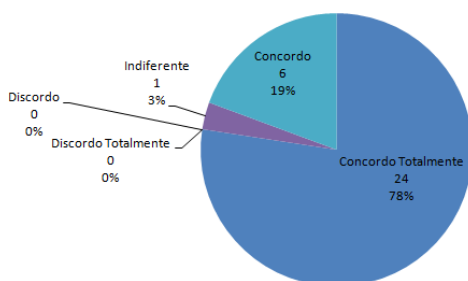


Gráfico 04 – A utilização dos gêneros textuais facilita a aprendizagem no aluno
Fonte: Elaboração própria.

Sobre a utilização dos gêneros textuais como facilitadores na aprendizagem do aluno, os participantes optaram numa porcentagem de 3% para indiferente resultando em uma (1) opinião, 19% que correspondem à opinião de seis (6) pessoas escolheram concordo, a maioria que correspondem 78% dos pesquisados concordaram totalmente com a afirmação feita. Sendo assim, nenhuma escolha pelas opções: discordo totalmente e discordo.

Utilizar os gêneros textuais nas estratégias didáticas de leitura facilita o processo de criação, interação e comunicação dos alunos, estas através dos recursos dos gêneros textuais e sequência didática, conforme defende Schneuwly e Dolz (1999, p.7).

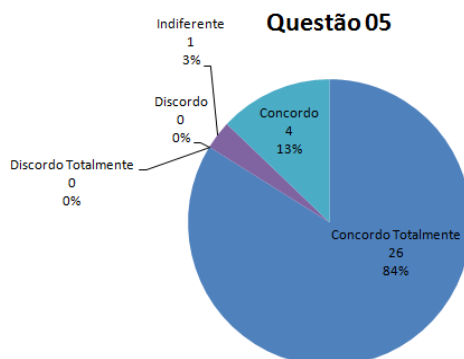


Gráfico 05 – A utilização dos gêneros textuais enriquece a sua prática pedagógica

Fonte: Elaboração própria.

O demonstrativo do resultado dessa afirmativa revela que 3% dos professores optaram pela opção indiferente que corresponde opinião de um (1) professor, 13% escolheram a opção concordo que compreende quatro (4) professores do total dos inquiridos, a maioria concordou totalmente com 84% de escolhas que correspondem vinte e seis (26) dos participantes da pesquisa. Sobre as opções: discordo totalmente e discordo não apresentou nenhuma escolha.

De acordo com Schneuwly e Dolz (1999, p.7), o contexto de usos dos gêneros textuais facilita o ambiente de interação e desenvolvimento de leitura e escrita, já que esses recursos estão tão presentes no dia a dia da sociedade em que as crianças estão inseridas facilitando, assim o aprendizado.

Questão 06

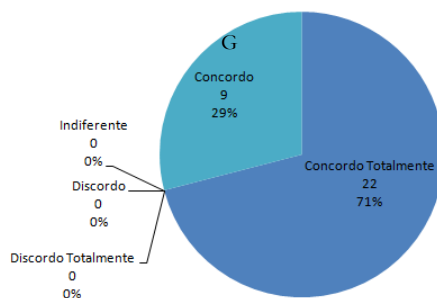


Gráfico 06 – Ludicidade dos jogos facilita as interações comunicativas entre os seus alunos

Fonte: Elaboração própria.



Em relação ao tema ludicidade dos jogos e a facilidade das interações comunicativas entre os alunos, os professores optaram em 29% que se refere a nove (9) informantes concordam com essa assertiva, a maioria dos informantes escolheram a opção concordo totalmente correspondendo um total de 71% que importa em vinte e duas (22) pessoas. Nenhuma escolha para: discordo totalmente, discordo e indiferente.

Conforme Bizzoto, M. I., Aroeira, M. L., Porto, A. (2010) mencionan, os jogos facilitam a interação social, troca de ideias, experiência e algumas informações. Outras utilidades desenvolvidas pelos jogos cita-se o conhecimento lógico-matemático, exercita a memória e despertam nas crianças o maior interesse na realização de atividades.

CONCLUSIONES

Percebe-se através dos instrumentos utilizados pela pesquisadora neste trabalho que nas práticas de leitura utilizadas pelos professores que participaram da formação compreende a utilização de textos que circulam na sociedade. Constata-se o trabalho com projetos, onde os professores participaram de projetos didáticos a citar: o projeto da copa 2014 e aniversário da cidade, sempre culminando com amostra pedagógica. É pertinente ressaltar também, na metodologia do professor estratégias didáticas com o uso de gêneros textuais como facilitador para enriquecer a prática pedagógica. Os jogos aparecem também como um facilitador das interações comunicativas entre os alunos, sejam eles didáticos ou recreativos, conforme se observa na pesquisa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bizzoto, M. I., Aroeira, M. L., Porto, A. (2010). *Alfabetização linguística: da teoria à prática*. Belo Horizonte: Dimensão.
- Ferreira, A. T. B., Leal, T. F. (2010). Formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? *In Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática* (pp.69-86). Recife: Editora Universitária, UEPE.
- Ferreira, A. T. B. (2012). Formação de professores: princípios e estratégias formativas. Cartilha do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Formação de professores no Pacto nacional pela alfabetização na idade certa* (pp.8-10). Brasília: MEC, SEB.
- Hernández, R., Collado, C. F., Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia da pesquisa*. Tradução: Daisy Vaz, Marcos Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. (5ª ed.). Porto Alegre: Penso.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed.

Leal, T. F., Lima, J.M. (2012). Rotina na alfabetização: interagindo diferentes componentes curriculares. In *Cartilha do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento e organização da rotina na alfabetização* (pp.15-23): ano 3: unidade 2. Brasília: MEC, SEB.

MEC (2012). *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Guia geral*. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Santos, L. L. (2007). *Paradigmas que orientam a formação docente*. In Souza, J. V. A. de. *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB* (pp. 235- 252). Belo Horizonte: Autêntica.

Schneuwly, B., Dolz, J. (1999). *Os gêneros escolares: das práticas de Linguagem aos objetos de ensino*. *Revista Brasileira de Educação*. (11), 5 – 16.

Soares, M. (2013). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Contexto.

CIUDADANÍA INCLUSIVA EN LA ESCUELA

Díez Gutiérrez, Enrique Javier ¹

¹ Universidad de León, España
e-mail: enrique.diez@unileon.es, España

Resumen. Se describen los resultados de la investigación llevada a cabo por la Universidad de León, el Ayuntamiento de León, el Ministerio de Trabajo e Inmigración y la Junta de Castilla y León, dentro del proyecto “Construyendo Ciudadanía”, cuyo objetivo ha sido conocer la opinión y actitud que tienen los equipos directivos de los Institutos de Educación Secundaria (IES) de la ciudad de León sobre las prácticas y estrategias de educación intercultural que se están desarrollando en sus centros educativos de cara a una mejor convivencia e integración de todo el alumnado. Se realizó mediante una exhaustiva y rigurosa entrevista grupal en profundidad semiestructurada, con cada uno de los equipos de cada IES, que consta de 35 cuestiones abiertas, estructuradas en 6 categorías, relacionadas con la situación existente en cada centro respecto a la multiculturalidad, la filosofía y prácticas de educación intercultural que desarrollan, los recursos con los que cuentan, el abordaje curricular y organizativo de la educación intercultural y la formación que ha recibido el profesorado. Las conclusiones orientan la formación universitaria de las Facultades de Educación en estrategias interculturales para los futuros profesionales de educación.

Palabras clave: Educación Intercultural, Convivencia intercultural, Diversidad Cultural, Compensación Educativa, Inmigración.



INTRODUCCIÓN

Un fantasma recorre Europa: el resurgimiento del racismo institucional, plasmado en políticas de gobiernos conservadores y neoliberales. Este discurso está generando una alarma social que se multiplica a través de los medios de comunicación que hacen de amplificadores (Van Dijk, 2010; Olmos Alcaraz, 2010) ligando migración y delincuencia a la seguridad; minorías y problemas a la “bajada de nivel” en el sistema educativo; diferencia y amenaza al peligro de la pérdida de identidad.

Este clima parece que se está trasladando al ámbito educativo. Las investigaciones en España (Calvo Buezas, 2008; INJUVE, 2008; Díaz-Aguado, 2008; Olmos, 2010) reflejan una problemática seria de integración y convivencia entre alumnado de diferentes culturas que se ve agravada con la crisis económica actual. En este mismo sentido, los datos que aportó el estudio estatal sobre el comportamiento escolar, realizado por el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (dependiente del Ministerio de Educación) entre 23.100 estudiantes de educación secundaria y más de 6.000 profesores y profesoras en 300 centros (Díaz-Aguado, 2008), concluían que dos de cada tres estudiantes españoles de Educación Secundaria rechazan trabajar con compañeros gitanos o marroquíes.

La convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural, con un alumnado heterogéneo, con diferentes intereses y motivaciones, constituye todo un reto para el profesorado (Carbonell, 2002; AA.VV., 2010), y hay que señalar que muchos de los conflictos parten de la propia configuración de la institución escolar y la propia organización escolar (Leyva, 2008), amén del contexto social y mediático que afecta profundamente a toda la comunidad educativa construyendo un imaginario poco propicio para el encuentro intercultural.

La investigación llevada a cabo ha pretendido ser una respuesta a la necesidad detectada por la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de León de analizar las dificultades derivadas del proceso de integración de la población migrante en el ámbito escolar y social de los Institutos de Enseñanza Secundaria de León. Por ello, desde la Universidad de León diseñado este proyecto de investigación-acción que ha sido cofinanciado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración y la Junta de Castilla y León, junto con el Ayuntamiento de León, dentro del proyecto “Construyendo Ciudadanía”, presentado a la convocatoria de ayudas EDU/18/2009 de 6 de febrero (BOCyL nº 26, de 9 de febrero) y aprobado con fecha 22 de mayo (BOCyL nº 100 de 29 de mayo).

OBJETIVOS

El objetivo de la investigación ha sido conocer, por una parte, la percepción que sobre la educación intercultural tienen los equipos directivos de los Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de León, con la colaboración de los coordinadores y coordinadoras de convivencia de dichos institutos, así como la opinión y actitud en relación con la atención que el centro concede a la diversidad cultural. Por otra parte,

se ha indagado en las prácticas, herramientas y estrategias de educación intercultural que, a juicio de los propios interesados –equipos directivos y coordinadores de convivencia–, se están desarrollando en estas organizaciones y los resultados que las mismas están teniendo de cara a una mejor convivencia e integración del alumnado en los centros educativos de educación secundaria.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En la fase de investigación propiamente dicha, se ha utilizado una metodología fundamentalmente cualitativa, puesto que se trata de describir, comprender y explicar fenómenos educativos (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Por eso se ha utilizado una entrevista grupal en profundidad, semi-estructurada, con cada uno de los equipos directivos y los coordinadores y coordinadoras de convivencia de cada I.E.S de la ciudad de León. Esta entrevista ha sido diseñada basándose en los indicadores para la Convivencia escolar de los centros educativos de Castilla y León (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2010), y en diversos instrumentos: “Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes” (Aguado, Bernal, Bernat, García y Sabirón, 1988), “Entrevista sobre el prejuicio étnico” (Díaz-Aguado y Baraja, 1994), “Encuesta sobre diversidad cultural e igualdad escolar” (Aguado, 1999).

Consta de 35 cuestiones abiertas, estructuradas en 6 categorías genéricas relacionadas con la “situación existente en el centro respecto a la multiculturalidad”, la “filosofía y actuaciones generales sobre la interculturalidad”, los “recursos con los que cuentan para la educación intercultural”, el “abordaje curricular de la educación intercultural”, el “abordaje organizativo de la educación intercultural” y la “formación en materia de educación intercultural”.

Para el análisis de los datos se utilizó el análisis de contenido temático basado en categorías (Bardín, 1986). Con este fin se construyeron diferentes conjuntos categoriales para cada una de las seis dimensiones a analizar (situación existente / filosofía y estrategias / recursos / abordaje curricular / abordaje organizativo / formación profesorado), mutuamente excluyentes, que permitieran clasificar y articular los diferentes “discursos” encontrados. Para garantizar el anonimato de las personas entrevistadas se utilizaron acrónimos.

La muestra se compone de nueve Institutos de Educación Secundaria, en los que se realizó una entrevista grupal a cuatro personas (tres componentes del equipo directivo y el coordinador o coordinadora de convivencia), por lo que la muestra final son 36 sujetos. En todas las entrevistas han estado siempre presentes el director o directora y el coordinador o coordinadora de convivencia. El resto de las personas participantes en las entrevistas grupales han sido jefes o jefas de estudios, orientadores u orientadoras, e incluso en uno de los centros la responsable del programa de igualdad en el IES.



EVIDENCIAS

Los resultados respecto a la primera dimensión muestran que orientan el enfoque de sus respuestas hacia los “problemas” que le supone al profesorado y al funcionamiento general del centro la presencia del alumnado inmigrante y de minorías, considerando que este tipo de alumnado y las características que presentan “tienden a dificultar” el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en algunos casos, la convivencia (más referida ésta categoría a la población gitana).

Las dos características que reiteran sistemáticamente la mayoría de los equipos entrevistados respecto a la población migrante y/o de etnia gitana hacen referencia al desfase curricular y, en algunos casos, el desconocimiento de la lengua oficial y vehicular de los aprendizajes escolares, lo que “*supone una dificultad de adaptación al nivel del grupo mayoritario (autóctono), requiriendo en algunos casos adaptaciones curriculares específicas*”. Consideran que estas adaptaciones curriculares tienen que estar a cargo del profesorado de compensatoria, que suele intervenir con este alumnado en espacios separados durante algunas horas lectivas, de forma simultánea a las clases para el resto del grupo. Buena parte de los equipos directivos entrevistados coinciden en señalar que un factor que dificulta una adecuada respuesta a este alumnado es “*la obligación legal de escolarización de este alumnado atendiendo a su edad, y no a su nivel formativo, de uno a tres años de desfase curricular por debajo de su edad, por regla general*”.

En cuanto a la segunda dimensión analizada en la investigación, manifiestan que quien se encarga de “este tema” suele ser el coordinador o coordinadora de convivencia y/o la jefatura de estudios y/o la orientadora/el orientador. No existe en los IES analizados una figura concreta y específica dedicada a coordinar la acción educativa relacionada con la Educación Intercultural. La directora de un IES nos recordaba que “*no hay una figura que se encargue de la educación intercultural ya que no está recogido por Ley que tenga que existir dicha figura*”. En general todos los IES manifestaron una mayor necesidad de recursos (aunque sin especificar claramente cuáles).

Respecto a la implicación general de los diferentes sectores de la comunidad educativa todos los equipos entrevistados explican que esta implicación, cuando la hay, suele ser, como explicaba un jefe de estudios, “*de forma difusa en estos temas, con buena voluntad, aunque en la realidad la participación real y sistemática suele ser puntual, como las actividades o semanas de diversidad cultural que a veces se promueven*” en los centros educativos. Aunque sí reconocen que participa más activamente el profesorado “*sensibilizado con la temática*”, especialmente el coordinador o coordinadora de convivencia, la jefatura de estudios y en algunos casos determinadas familias.

En cuanto a la tercera dimensión analizada, se considera que la educación intercultural es algo que se debe abordar cuando hay numeroso alumnado migrante o de minorías y que se debe orientar hacia el apoyo de este alumnado para que se integre mediante programas de compensación educativa. También hemos observado, en las entrevistas a los equipos directivos, que se entiende como una práctica “normalizada” estrategias potencialmente discriminatorias relacionadas con los criterios de clasificación o agrupamiento del alumnado. Porque si bien denunciaban como injusta

la “selección” que hacen los centros concertados de la zona del alumnado migrante y de minorías buscando que no se escolarizasen en sus centros, no consideraban cuestionable las prácticas que ellos mismos comentaban de agrupar al alumnado de minorías y migrante en determinadas aulas a través de la opcionalidad “inducida” (orientarles hacia aquellas materias optativas que se consideraban más “convenientes” para su futuro laboral) o la utilización del “bilingüismo” como una forma de clasificación y concentración de este alumnado en los grupos no-bilingües, justificando que la posible segregación era “*por su propio bien*”, ya que la mayoría de alumnado migrante y de minorías (que acababan en el grupo “segregado”) “*no pueden seguir el nivel del grupo normal*”.

En lo referente a la cuarta dimensión analizada en la investigación, los institutos manifiestan no disponer de protocolos de actuación inicial en la acogida del alumnado nuevo que contemplen específicamente la interculturalidad. En todo caso, en buena parte de los centros, suelen atender a la población migrante que tiene dificultades con la lengua, o a aquellos que se considera pudieran tener problemas de integración social y relacional, mediante el apoyo con un/a alumno/a ayudante, que contribuya a su integración. Por lo general el inicio del contacto del alumnado nuevo con el centro se hace a través de reuniones con las familias, informando de la posibilidad, en aquellos IES que lo tienen, de que desde el grupo de convivencia se puede ayudar en los trámites de inscripción.

Por último, respecto al abordaje curricular de la educación intercultural, la última dimensión investigada, la mayor preocupación se centra en el tema lingüístico y la capacidad del alumnado migrante, especialmente, de adquirir fluidez en la lengua de acogida como lengua vehicular para el resto de aprendizajes.

Pero es conveniente destacar algunos aspectos de esta dimensión que resaltan especialmente. Todos los IES consideran que promueven el pluralismo lingüístico al tener incorporada una segunda o tercera lengua dentro de su programación. Estas lenguas suelen ser las de uso mayoritario en nuestra sociedad occidental, tales como el inglés, francés y en algún caso el alemán. No suelen coincidir con las lenguas maternas del alumnado migrante, a excepción de aquellos que utilizan el francés en su país de origen (García-Cano y otros, 2010). Reconocen que las lenguas maternas de la mayoría de la población migrante o gitana que asiste a los IES de la ciudad de León no están incorporadas como oferta formativa, ni se ha planteado en ningún caso la posibilidad de incorporar alguna de ellas como segundo idioma. Se argumenta por “la falta de necesidad de esta oferta”, o “la falta de profesorado especializado para impartirlas”. Sólo dos IES, con un alto porcentaje de población migrante, manifiestan haber hecho “intentos” de conocer o valorar expresiones en las lenguas maternas de los diferentes grupos presentes en algunas materias o actividades escolares, utilizando diccionarios (uno de los IES elaboró el curso pasado un diccionario multilingüe en 1º de la ESO) o carteles y murales en el centro.



CONCLUSIONES

Aunque se ha incorporado el concepto de diferencia y lo intercultural en el discurso educativo que manifiesta el profesorado entrevistado, el enfoque y actuaciones desarrolladas en los centros respecto a la diversidad cultural está alejado de lo que se ha configurado actualmente como educación intercultural (Díez Gutiérrez, 2009; Besalú, 2010). De hecho, se constata una distancia significativa entre las propuestas normativas que se recogen en los documentos oficiales de los institutos y las informaciones manifestadas por los equipos directivos entrevistados. Es cierto que alguna de las personas entrevistadas enfocaba tímidamente la educación intercultural desde una perspectiva más centrada en involucrar a todos los participantes y todas las dimensiones del centro, al estilo de las comunidades de aprendizaje (Flecha, 2010), pero el enfoque más común de los equipos docentes se orientaba hacia plantear actuaciones educativas específicas para los grupos culturalmente diversos. Estas actuaciones se referían a articular medidas de compensación educativa para intentar que el alumnado de minorías y migrante “aprenda el idioma vehicular cuanto antes para que se integre” y con el fin de que “adquiera las normas y costumbres nuestras” para que se adapte a la sociedad de acogida. Se constata que este tipo de medidas de compensación no tienen éxito, pues sigue siendo muy reducido el porcentaje de alumnado, al que van dirigidos estos programas de compensatoria, que pasa a bachillerato.

La educación intercultural se sigue asociando al incremento de la presencia de inmigrantes extranjeros en el centro educativo. En general se reduce así a un “problema” de educación de las minorías. Se dirige esencialmente a los hijos e hijas de personas migrantes extranjeras y de minorías étnicas. La función de la escuela se considera que es garantizar la transmisión de la cultura, los conocimientos y los modelos culturales y sociales de esta sociedad de acogida a la que el alumnado migrante y de minorías ha de integrarse. Aunque sí es de destacar un IES, que es el que presenta el mayor índice de población con estas características (57%), en el cual, tal como nos explicaba su equipo directivo, existe una “inmersión en la interculturalidad en todo el personal del centro” y se trabaja esta dimensión en buena parte de las asignaturas y en el funcionamiento y organización del centro, especialmente durante el proceso de acogida inicial. El resto de centros, con mayor o menor sensibilidad hacia las cuestiones relativas a la “atención a la diversidad cultural”, trabajan estos aspectos de “atención” como elementos adicionales a su práctica diaria.

No se ha iniciado la transformación de los currículos, de forma que se combatan los prejuicios étnicos y que los contenidos, los estilos educativos y los materiales didácticos representen y se adapten a una audiencia plural y heterogénea (Besalú, 2002). Aunque se reconoce la necesidad de “libros de texto y materiales curriculares menos etnocéntricos y que incorporen una visión más intercultural”; “documentos, traducidos a las lenguas de origen de las familias migrantes y de minorías, sobre las características esenciales de nuestro sistema educativo o los requisitos que se necesitan para solicitar una beca de comedor o ayudas al estudio o para poder matricularse”; “destinar más tiempos al trabajo de habilidades sociales, de

comunicación y de resolución de conflictos dentro de las materias de lengua, educación para la ciudadanía, tutoría u otras”.

No se plantea en ningún IES estrategias específicas para abordar el racismo o la discriminación, pues se considera que no existen, que los conflictos que surgen tienen que ver, en todo caso, con “desencuentros” en costumbres y formas de relacionarse (relacionadas con los hábitos de higiene o las habilidades sociales y de relación). No son partidarios de establecer medidas de acción positiva hacia los colectivos minoritarios o de alumnado extranjero, porque se parte de que “hay que tender a tratar a todos por igual”.

Se reconoce también la necesidad de una “mayor formación del profesorado en educación intercultural”. Y se pide una necesaria “reducción del número de alumnado por profesor y por grupo, para poder atender a la diversidad de forma más personalizada y adecuada”.

Parece claro, por tanto, que la visión de la mayoría de los equipos directivos de los IES entrevistados oscila entre una intención multicultural y una pragmática compensatoria, considerando en general la diversidad cultural más como un problema que como una oportunidad. Sólo dos de ellos apuntan hacia un enfoque más intercultural, empezando a considerar la diferencia como la norma y a toda la comunidad educativa sujeto de una educación intercultural, ya que es fundamental educar a todo el alumnado para convivir con el otro, sea cual sea su diferencia o su cultura (Díez Gutiérrez, 2005).

Este enfoque conlleva la reorganización de los centros y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos y alumnas, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. Supone un cuestionamiento del etnocentrismo y tiende a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro para fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todas las personas se vean representadas (Martín Rojo, 2003, 54). Esta nueva óptica se traduce en orientaciones y prácticas distintas de las anteriores (Essomba, 2007, 2008; Kincheloe y Steinberg, 1999; Besalú, 2002, 2011): la necesidad de preparar a todos los ciudadanos y ciudadanas para vivir en sociedades mestizas; por lo tanto, no se dirige a las minorías étnicas o culturales, es una educación para todos y todas, una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes. Supone un cuestionamiento crítico de la cultura que presentan los currículums escolares; pero no tiene por objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas. Se trata, en definitiva, de enseñar a la ciudadanía a vivir juntos, en un mismo universo rico y plural. Es una educación para la ciudadanía plena.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aa.Vv. (2010). *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: FETE-UGT.
- Aguado, T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Aguado, T.; Bernal, J.L.; Bernat, A.; Garcia, E. y Sabiron, E. (1988). *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Besalú Costa, X. (2011). Formación de los profesionales, investigación e innovación en educación intercultural y mejora de la convivencia. Conferencia pronunciada en el *II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos*, celebrado en Málaga del 24 al 26 de marzo de 2011.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Calvo Buezas, T. (2008). *Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo UCM.
- Carbonell, F. (2002). Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación Educativa*, 65, 63-68.
- Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1994): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá (Colombia): Ediciones Desde Abajo.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2005). La educación intercultural en una sociedad mestiza. *Opciones Pedagógicas*, 31, 70-95.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En Álvarez, J. L., y Batanaz, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica (177-212)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Flecha, R. (2010). Establecer agrupaciones heterogéneas con recursos reubicados. En Aa.Vv. *Libro blanco de la educación intercultural (35-36)*. Madrid: FETE-UGT.
- García-Cano, M. y otros. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de educación*, 352, 289-308.
- Injuve (Instituto de la Juventud). (2008). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven (2ª encuesta 2008. Jóvenes e Inmigración)*. Observatorio de la Juventud en España: Madrid.
- Kincheloe, J.L. y Steinberg, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Leyva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14.

Martín Rojo, L. (Dir.). (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MECD-CIDE.

Olmos Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.

Van Dijk, T. (2010). *Racismo y la Prensa: Análisis Crítico del Discurso*. Ponencia en el Auditorium del Edificio Centro de Innovación Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile el 3 de enero de 2010.

Velasco, M. y Díaz De Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Nona.

Fuentes electrónicas

Besalú Costa, X. (2010). La Educación Intercultural y el Currículo Escolar. Ponencia en el *I^{er} Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. [Recuperado el 3/06/2010 de <https://goo.gl/EEPxoX>].

Díaz Aguado, M.J. (Dir). (2008). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: UCM. [Recuperado el 31/03/2009 de <https://goo.gl/9YQYjx>].

ACTITUDES DE LOS/AS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA HACIA LA HOMOSEXUALIDAD

Márquez Díaz, José Ramón

Universidad de Huelva, España
e-mail: joseramonmarquezdiaz658@gmail.com, España

Resumen. El presente artículo, que parte de un estudio de investigación más amplio llevado a cabo por el propio investigador, se centra en: conocer, analizar y describir las actitudes de los/as estudiantes de magisterio (grados en Educación Infantil y Primaria “futuros docentes en adelante”) de la Universidad de Huelva hacia la diversidad afectivo-sexual, concretamente hacia la homosexualidad. La muestra estuvo constituida por 196 estudiantes (n=196) de los grados oficiales universitarios destacados previamente. Para la puesta en marcha del estudio, se elaboraron dos instrumentos: cuestionario (validado mediante comisión de expertos, estudio piloto y correspondientes pruebas de fiabilidad) y entrevista (revisada por la directora del estudio). Los resultados encontrados permitieron afirmar que, aunque los futuros docentes no manifiestan actitudes discriminatorias hacia la diversidad afectivo-sexual (homosexualidad), a excepción de algunos/as estudiantes de la mención de educación física, dichas actitudes si están presentes en la sociedad, por lo tanto, es urgente trabajar dicha temática en todas las etapas educativas, principalmente para crear centros educativos de calidad para todos/as, centros que actúen bajo los principios democráticos del derecho a la igualdad de oportunidades y a elegir una orientación sexual u otra sin recibir un trato discriminatorio. Así, lograremos crear una sociedad más justa.

Palabras clave: actitudes, diversidad afectivo-sexual, homosexualidad, profesorado.



INTRODUCCIÓN

Aunque la atención a la diversidad se enfrenta al reto de que todas las personas disfruten de las mismas oportunidades en igualdad de condiciones, el hecho de que el mundo se haya estructurado de una manera determinada, ha permitido que algunos sectores de la sociedad tiendan a acentuar las diferencias, estableciendo distancias entre unas diferencias y otras.

Ya, Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, y Sanford (1950) realizaron los primeros estudios en los que se analizaron, entre otras cuestiones, las diferencias centradas en los prejuicios integrados en las personas, cuyos resultados arrojaron la existencia de actitudes discriminatorias hacia colectivos específicos de personas. Posteriormente, Herek (1984) volvió a destacar la presencia de actitudes discriminatorias en algunas personas hacia determinados grupos minoritarios, actitudes discriminatorias vinculadas, en gran medida, con la diversidad afectivo-sexual.

Llegados a este punto, para comprender mejor lo que entraña el presente estudio, es imprescindible aclarar algunos conceptos, motivo por el cual se plantean las siguientes cuestiones: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de actitudes? ¿Qué es la diversidad afectivo-sexual? ¿Qué relación vamos a establecer entre ambos fenómenos en la investigación?

En primer lugar, Pinos y Pinos (2011, p. 3) hicieron referencia a las actitudes, utilizando la siguiente definición: “manifestaciones de nuestros propios valores, autorrealización expresiva, o como función instrumental, utilitaria o adaptativa, pues nos ayudan a alcanzar los objetos deseados, como una recompensa, o para evitar situaciones no deseadas como el castigo”.

En segundo lugar, para Gorguet (2008, p. 19), la diversidad afectivo-sexual es el “principio que nos permite aceptar, percibir y convivir con las diferencias sexuales”, principio en el que se engloban diferentes términos, por ejemplo, sexo, género, identidad sexual, identidad de género, orientación sexual, práctica sexual, etc.

En tercer lugar, aunque se pueden fijar múltiples nexos entre los dos fenómenos expuestos previamente, en nuestro estudio nos hemos basado en las relaciones que se dan entre las actitudes y la diversidad afectivo-sexual, centrándonos en la homosexualidad, que, según Salín (2015), es la orientación sexual innata que una persona siente por otra persona del mismo género.

Siguiendo en esta línea, varios estudios realizados hasta el momento sobre la homosexualidad, confluyen en los lazos que unen las actitudes discriminatorias y las personas homosexuales, quienes no se sienten identificadas dentro de un determinado contexto “heteronormalizado” (Penna & Mateos, 2014; Penna, 2015).

En esta tónica, aunque las actitudes discriminatorias hacia la diversidad afectivo-sexual (homosexualidad) están presentes en toda la sociedad, se acentúan en unos contextos más que en otros, por ejemplo, en el ámbito educativo (Duque &

Teixido, 2016), donde un estudio elaborado por la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, en el año 2012, sobre situaciones de discriminación hacia la diversidad afectivo-sexual en el plano educativo, demostró que los/as 653 participantes habían sufrido situaciones de acoso escolar.

Así pues, coincidiendo con Ferrer y Bosch (2013) en que la educación actual se encuentra en un espacio comprendido entre la escuela segregadora del siglo XIX y el modelo utópico de coeducación actual, y entendiendo que el profesorado forma una parte activa y elemental en el trabajo de prevenir, detectar, intervenir y erradicar la violencia de las instituciones de enseñanza, la presente investigación, que parte de un estudio más amplio llevado a cabo por el propio investigador (Márquez, 2016), se centra en: conocer, analizar y describir las actitudes de los futuros docentes de la Universidad de Huelva hacia la diversidad afectivo-sexual (homosexualidad).

METODOLOGÍA

En este apartado describiremos el plan de muestreo, participantes, instrumentos y técnicas de investigación, y procedimiento.

Plan de muestreo

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional u opinático para seleccionar la muestra de futuros docentes. Partiendo de una población de 361 estudiantes, para que la muestra fuese representativa, se calculó el tamaño de la misma con un error muestral del 5% y un nivel de confianza del 96%, necesitando para ello la participación de 195 sujetos, aunque finalmente intervinieron 196.

Participantes

Del total de la muestra, 64 son hombres (32,65%), de los cuales 55 son heterosexuales (28,06%), 7 homosexuales (3,57%) y 2 bisexuales (1,02%), frente a las 132 mujeres (67,35%), de las cuales 125 son heterosexuales (63,78%), 4 homosexuales (2,04%) y 3 bisexuales (1,53%).

Respecto a la edad, a excepción de 3 personas que no han descrito sus respectivas edades (1,05%), 109 sujetos tienen entre 18 y 22 años (60,1%), 73 participantes tienen entre 23 y 27 años (37,3%), 5 estudiantes tienen entre 28 y 32 años (2,5%), 2 personas tienen entre 33 y 37 años (1%) y 4 sujetos tienen entre 38 y 42 años (2%).

Instrumentos y técnicas

Los instrumentos y técnicas de investigación empleados para la recogida de datos han sido los siguientes: cuestionario y entrevista.

- Cuestionario: tiene un formato de escala tipo “Likert”, se denomina: “Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Respuesta Educativa” y consta de 31 ítems divididos en cuatro



dimensiones (datos identificativos, actitudes ante la diversidad afectivo-sexual, actitudes homofóbicas y actitudes frente a los recursos que ofrece la Universidad de Huelva). Las respuestas posibles a los ítems son cinco y su puntuación va en una escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Igualmente, hay un cuadro en la primera página del instrumento, donde se explica el propósito del trabajo de investigación y otro cuadro en la última página, el cual está destinado a recoger diferentes informaciones textuales. La prueba del coeficiente Alfa de Cronbach arroja un resultado de 0,781.

- Entrevista: entrevista semiestructurada formada por 57 preguntas abiertas (a nuevas cuestiones), cuestiones que están divididas en categorías.

Procedimiento

En primer lugar, formulamos el problema y los objetivos de la investigación, y realizamos una búsqueda bibliográfica sobre los mismos, búsqueda que nos permitió desarrollar el bloque del estado de la cuestión.

En segundo lugar, planteamos el diseño concreto de la investigación, determinando el paradigma metodológico más adecuado (decidimos combinar la metodología de corte cuantitativo y cualitativo, entendiendo que son complementarios y se pueden articular para dar respuesta de una forma más precisa a los objetivos fijados), muestra sobre la que íbamos a trabajar, instrumentos y técnicas a emplear para la recogida de datos (creamos nuestras propias herramientas, las cuales fueron revisadas y evaluadas por las personas expertas correspondientes) y análisis de los resultados del estudio, y desde qué perspectiva se iban a elaborar la discusión de los resultados y las conclusiones finales.

En tercer lugar, accedimos al campo de estudio, el cual nos permitió recabar las informaciones necesarias, informaciones que fueron analizadas con recursos acordes a la metodología y los objetivos del trabajo. Para ello, utilizamos el programa informático de estadística SPSS 20.0 para los datos cuantitativos (realizamos un análisis estadístico descriptivo de cada uno de los ítems del cuestionario por separado, aunque también hemos contrastado ciertos datos que, a nuestro juicio, son más significativos y relevantes) y el sistema de categorías para los datos cualitativos (hemos utilizado de forma tradicional algunos rotuladores para clasificar las diferentes informaciones en dicho sistema). Más tarde, elaboramos el apartado de la discusión de resultados, conclusiones finales, limitaciones y futuras líneas de investigación.

Por último, en cuarto lugar, creamos el informe del trabajo de investigación y diseñamos una presentación en diapositivas del mismo para su presentación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el estudio se expone que hay que atender a la diversidad en todas sus manifestaciones, no obstante, tenemos que hacer especial hincapié en los grupos

menos valorados, a lo que las personas entrevistadas manifestaron que la diversidad afectivo-sexual (concretamente, la homosexualidad) precisa una especial atención, ya que no se concibe como un fenómeno “normalizado” en la sociedad (Instituto de la Mujer, 2005). A este respecto, decidimos preguntar a la muestra participante por el fenómeno de la homosexualidad desde dos perspectivas: rol de estudiantes universitarios/as y rol de futuros docentes.

Desde el papel de estudiantes universitarios/as, según los datos procedentes de los cuestionarios, el 93,4% de los/as participantes piensa que la homosexualidad no debería ser una causa de exclusión social y el 88,8% destaca que se debería respetar la diversidad afectivo-sexual en cualquier contexto, sin embargo, las informaciones procedentes de las entrevistas confirman lo contrario, la homosexualidad es una causa de exclusión social, porque se sale de lo “normal”, información que se corrobora con lo expuesto por Romero (2011), quien afirma que hay territorios que consideran que la heterosexualidad es el modelo sexual imperante.

Del mismo modo, aunque la mayor parte de las personas encuestadas (95,9%) y todas las personas entrevistadas destacan que las personas homosexuales deberían contar con las mismas oportunidades que el resto de personas, realmente no es así. Las informaciones textuales coinciden con la declaración de Butler (1993) en la idea de que el resultado de tratar la diversidad afectivo-sexual como algo negativo en un contexto u otro, se traduce en la aparición de los estereotipos y los prejuicios en las personas, quienes tienden a desarrollar creencias comunes, exclusivas y excluyentes.

Por ejemplo, las personas homosexuales no pueden contraer matrimonio por la iglesia y en muchos territorios no pueden llevar a cabo el proceso de la adopción de niños/as. Así, las personas que han intervenido en nuestro trabajo, en su gran mayoría, piensan que deberían disfrutar de las acciones expuestas previamente, sin embargo, hay factores que inciden de forma negativa en el fenómeno de la homosexualidad. Diversas investigaciones han coincidido en la relación que existe entre los niveles altos de homofobia, ideologías políticas conservadoras y la práctica de la religión católica (Mohr & Rochlen, 1999). Aunque también hay investigaciones que señalan que los niños y las niñas que se han criado en una familia homoparental no sufren ningún efecto negativo por el hecho de haber crecido bajo el seno de una familia, cuyos progenitores son del mismo sexo (Riggs, 2010).

También, decidimos dividir la homosexualidad en hombres y mujeres para conocer las diferencias entre ambos sexos, a lo que las personas entrevistadas expusieron que los hombres son más aceptados, porque son más visibles y manifiestan más todas las conductas que desean llevar a cabo, sin embargo, las mujeres son menos aceptadas, porque exteriorizan menos las conductas “homosexuales”. Sea como fuere, siguiendo a Dorado (2015), la homosexualidad masculina continua siendo un fenómeno de rechazo social, rechazo causado por motivos tales como: la ideología patriarcal de las sociedades occidentales, y la homosexualidad femenina lleva consigo prejuicios negativos, posiblemente derivados de la masculinidad de algunas mujeres, las cuales adquieren las actitudes y



características “propias” de los hombres.

Por otra parte, desde el papel de futuros docentes, las personas entrevistadas manifiestan que el currículum educativo no apuesta por fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual y no se trabaja desde las diferentes etapas educativas en dicha materia, teoría que coincide con lo publicado por Ferrer y Bosch (2013), autores que señalan que nos encontramos en un sistema educativo eficiente desde la perspectiva teórica, en cambio, desde el campo práctico, la mayor parte de las actividades educativas son excluyentes, discriminatorias y poco eficaces. Esto hace que cada vez están más presentes las actividades que generan actitudes erotofóbicas hacia la diversidad, en especial hacia la diversidad afectivo-sexual.

Además, los/as participantes entrevistados/as creen que las personas homosexuales están más incluidas en las etapas educativas superiores (por ejemplo, en la universidad) y excluidas en las etapas educativas inferiores (por ejemplo, Educación Secundaria Obligatoria, ESO en adelante), aunque según Penna (2015), no hay datos científicos fiables que demuestren la inexistencia de actitudes discriminatorias hacia la diversidad afectivo-sexual en las universidades, pues las investigaciones en dicha materia son casi inexistentes.

En cuanto al profesorado, nuestros datos coinciden con otras investigaciones en las que se destaca la formación deficiente que se le oferta a los docentes en activo y futuros/as maestros/as (Pinos & Pinos, 2011), quienes no perciben la diversidad afectivo-sexual como una diversidad a la que hay que proporcionar respuestas. Por ejemplo, si nos centramos en la mención de educación física, hay estudiantes que presentan actitudes discriminatorias hacia la diversidad afectivo-sexual, posiblemente, porque son personas que están sujetas a actitudes machistas y sexistas (según los datos arrojados por las personas entrevistadas).

En definitiva, el 87,2% y el 93,9% de las personas encuestadas piensa que, partiendo de las diferentes informaciones expuestas anteriormente, deberían existir más leyes para fomentar el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual y si la sociedad aceptase la homosexualidad como una parte de la diversidad afectivo-sexual, más personas se sentirían respetadas, respectivamente.

Es más, todas las personas entrevistadas manifestaron que mantienen algún tipo de contacto con personas homosexuales, que la orientación sexual no influye en la relación y que ayudarían, no sólo a personas homosexuales, sino a cualquier persona que precisase algún tipo de ayuda. A este respecto, Toro y Varas (2004) destacaron en un estudio que aquellas personas que mantenían algún tipo de relación con personas homosexuales obtenían puntuaciones menores en las escalas de prejuicios.

CONCLUSIONES

La diversidad está íntimamente relacionada con la variedad de elementos que existe en la sociedad, es más, la diversidad está presente en todos los contextos

sociales desde la perspectiva teórica, pero no desde el plano práctico, ya que vivimos en una época en la que sigue siendo más cómodo dejar de lado las diferencias individuales, creando así una realidad social caracterizada por la homogeneidad en todos los sentidos.

De la misma forma, la sociedad está compuesta por una amplia diversidad, diversidad que precisa de respuestas eficaces para que todas las personas se sientan incluidas, independientemente de las particularidades individuales de cada sujeto. No obstante, tenemos que ser conscientes de que nos encontramos inmersos en una comunidad que no está preparada para atender a las diferencias.

En el caso particular de la diversidad afectivo-sexual, ésta presenta una serie necesidades, ya que hay personas que, por diferentes razones (por ejemplo, orientación sexual no heterosexual), no se encuentran identificadas en la sociedad. Es más, a pesar de las escasas investigaciones que existen en dicha materia, hay trabajos en los que se exponen que las situaciones de discriminación no son reconducidas de una forma correcta. Así pues, es indispensable que se investigue más en temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual, sobre todo para conocer el estado actual de la cuestión y proporcionar medidas eficaces.

En relación a la homosexualidad, las personas que han participado en el estudio poseen conocimientos sobre dicho fenómeno (definiciones, elementos que lo componen, etc.).

Desde el rol de estudiantes universitarios/as, los/as participantes del estudio destacan que las personas homosexuales no deberían estar excluidas de la sociedad y que deberían contar con las mismas oportunidades que el resto de personas, sin embargo, en muchos contextos todo es diferente, es decir, las personas homosexuales no disfrutan de las mismas oportunidades que el resto de personas.

También, hay diferencias entre hombres y mujeres con respecto al fenómeno de la homosexualidad, puesto que las mujeres tienden a ocultar su orientación sexual y los varones exteriorizan más todas las actuaciones, motivo por el cual parece ser que la homosexualidad masculina está más normalizada en la sociedad.

Por último, desde el rol de futuros docentes, se entiende que la comunidad educativa no trabaja para que la diversidad afectivo-sexual esté incluida dentro de las diferentes instituciones educativas, puesto que el currículum educativo no apuesta por fomentar actitudes erotofílicas hacia la diversidad afectivo-sexual y la formación del profesorado es deficiente. Asimismo, hay personas, sobre todo estudiantes de la mención de educación física, que presentan actitudes discriminatorias hacia la diversidad afectivo-sexual, posiblemente, porque son personas que están sujetas a actitudes machistas y sexistas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D., & Sanford, R. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper, & Brothers.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. Nueva York: Routledge.
- Dorado, A. (2015). *Construyendo la representación social de la diversidad afectivo-sexual*. (Tesis Doctoral). Universidad de Girona, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Duque, E., & Teixido, J. (2016). Bullying y género. Prevención desde la organización escolar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204.
- Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: FELGTB.
- Ferrer, V., & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 105-122.
- Gorguet, I. (2008). *Comportamiento sexual humano*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Herek, G. (1984). Beyond homophobia: A social psychological perspective on attitudes toward lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*, 10, 2-17.
- Instituto de la Mujer. (2005). *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Márquez, J. (2016). *Diversidad sexual: análisis de actitudes hacia la homosexualidad en los/as estudiantes de grado de maestro en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Huelva*. (Tesis de Máster no publicada). Universidad de Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Mohr, J., & Rochlen, A. (1999). Measuring Attitudes Regarding Bisexuality in Lesbian, Gay Male, and Heterosexual Populations. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 353-369.
- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias: un meta-análisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 197-200.
- Penna, M., & Mateos, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 132-140.
- Pinos, V., & Pinos, G. (2011). Actitudes de los adolescentes escolarizados de Cuenca hacia la diversidad sexual. *Maskana*, 2(1), 1-16.
- Riggs, D. (2010). The educational experiences of lesbian-mother families: a South Australian studio. *Les Online*, 2, 3-13.
- Romero, D. (2011). *Homosexualidad y familia. ¿Aceptación o Rechazo?* Santiago: Publicaciones de la Universidad de Chile.

Salín, R. (2015). La diversidad sexo-genérica: un punto de vista evolutivo. *Salud Mental*, 38(2), 149-151.

Toro, J., & Varas, N. (2004). Los otros: prejuicio y distancia social hacia hombres gays y lesbianas en una muestra de estudiantes universitarios: Universidad de Puerto Rico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 537-551.

REFLEXIÓN EN TORNO A LA OPTIMIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DEL FLAMENCO EN LOS COLEGIOS DE BARRIOS MARGINALES ANDALUCES

Díaz Olaya, Ana María¹

¹ Universidad de Málaga, España
e-mail: anadiaola@uma.es, España

Resumen. Resulta evidente la importancia de la utilización del flamenco en el aula como medio de acercamiento y cohesión de los miembros de la Comunidad Educativa. Prueba de ello es su inclusión dentro del marco legislativo que engloba la Enseñanza Obligatoria, concretamente en el currículo de esta etapa educativa. Pero aún se torna más urgente si el centro educativo está calificado como centro de Educación Compensatoria, es decir, sumergido en un barrio marginal donde la pluralidad de culturas y costumbres necesitan de una apertura en lo que respecta a la mentalidad del docente. El objeto de este artículo es reflexionar sobre la utilidad que el flamenco puede tener en determinados núcleos educativos, donde la diversificación y multiculturalidad pueden llevar a alcanzar altas cotas de discriminación. Como conclusión, puede corroborarse que la escasa utilización de esta herramienta en el proceso educativo diario de la mayoría de este tipo de centros, es debido, tanto a un erróneo y confuso planteamiento legislativo, a una falta de formación inicial y permanente del profesorado y por último a la escasa aportación económica recibida en este sector. Esta infravaloración de una herramienta tan valiosa de cara a fomentar la inclusión social de diversos sectores de la sociedad andaluza se desprende del desprecio sufrido por este arte desde su nacimiento, al ser identificado con los sectores más deprimidos de la sociedad española.

Palabras clave: Flamenco, escuela, comunidad educativa, currículo, Enseñanza Obligatoria, compensatoria.



INTRODUCCIÓN

Atendiendo a Ruiz (1992), la escuela debe constituir un foco de interés y sensibilidad colectiva en relación con el hecho artístico y con sus diversas manifestaciones en el entorno, para hacer del arte y de todo lo que con él se relaciona, una necesidad sentida ya en las primeras fases de la trayectoria formativa del alumnado. Si a esta afirmación adjuntamos el hecho de encontrarnos inmersos en un centro educativo de un barrio marginal con una mayoría étnica gitana, nos podemos preguntar por qué no se utiliza de manera predilecta e incluso obligatoria el arte flamenco como vía de unión a la vez que de comunicación en un entorno claramente deprimido donde a menudo los conflictos disciplinarios adquieren un desgraciado protagonismo. Las culturas fronterizas que conforman este tipo de ambiente, es decir, aquellas culturas en las que, “aunque se da una repetición de determinadas estructuras y códigos normativos, éstos suelen colisionar con otros códigos y estructuras cuyo estatus referencial suele ser desconocido o conocido sólo parcialmente” (McLaren, 1997:170), esto es, gitanos, inmigrantes y sujetos deprimidos socialmente, serían las partícipes de este tipo de enseñanza en las que, a través del flamenco, se lograría una optimización en el proceso de enseñanza-aprendizaje por las condiciones en las que viven. Este arte, dotado de una pluralidad incomparable así como de una familiaridad para dichos estudiantes sin precedentes, lograría acercar la figura del profesor al alumnado a través de su lenguaje específico, sobradamente conocido por este último. “La cultura andaluza no constituye sólo un contenido relevante de enseñanza sino un elemento mediador y un verdadero filtro en la aprehensión significativa de todo tipo de realidades y conocimientos. En ambos sentidos debe entenderse, pues, como un elemento que integra y atraviesa el currículum de las diferentes etapas y áreas curriculares” (Rodríguez-Quiles, 2006: 3).

Pero, ¿cuál es el significado del flamenco para niños y niñas de diferentes medios socio-culturales? En un estudio portugués realizado con alumnado de 7 y 8 años de edad, se comparó aquel de origen africano o gitano con el oriundo de Portugal, apreciándose que su relación con la danza era completamente diferente. Para el africano, la danza era parte de su vida y representaba algo que era practicado por él mismo, por amigos y familiares. En cambio para el de origen portugués la danza era practicada por profesionales de la escena (bailarines, cantores, etc.) o por personajes fantaseados y/o de diferentes etnias. (Macara y Lozano, 2009). Este estudio podría aplicarse al significado que tiene el flamenco en los alumnos y alumnas de estas barriadas marginales, donde se sienten plenamente identificados con este tipo de arte.

Resulta tan evidente la necesidad de implantar este tipo de contenidos en el currículo de estos centros denominados de Educación Compensatoria que, con cierta frecuencia, nos lleva a plantearnos por qué la Administración educativa no lo presenta como requisito indispensable del currículo escolar, no ya a nivel general, como hasta ahora está siendo contemplado, sino con mención especial a este tipo de núcleos educativos. Probablemente, los interminables conflictos relativos a convivencia escolar se solucionarían de manera ejemplar sin necesidad de la continua imposición de medidas disciplinarias, además de lograr una merecida armonía entre los miembros de

la comunidad educativa. Si el entorno familiar, social y cultural del alumnado no mantiene una disposición clara y abierta en favor de ese arte, no estará motivado para entenderlo como un valor cultural de primer orden (Ruiz, 1992). Refiriéndonos a esta afirmación, el o la docente que conforma la plantilla de estos centros no debe plantearse una enseñanza basada, como define Rodríguez-Quiles (2006), en “pautas eurocentristas”, sino indagar de forma profunda en las costumbres y valores que rodean al tipo de sociedad que encuentra en su quehacer didáctico y adaptarse y comprender dichas características con interés y compromiso de mejora, es decir, en definitiva, familiarizarse con el entorno que le rodea para lograr una optimización en el aprendizaje de estos discentes, buscando fórmulas que garanticen el entendimiento y la igualdad de todo el alumnado. Se trata, en resumidas cuentas, “de acercar la realidad social al aula para que el alumnado se sienta parte del mundo que lo rodea y favorecer el clima general y la convivencia, todo ello favoreciendo la educación en valores y fomentando comportamientos tolerantes, respetuosos y dialogantes”. (Escudero, 2012: 3).

La razón por la que no se consigue llegar a esta solución, que a priori se vislumbra tan clara y tan sencilla, la componen una serie de factores derivados del continuo desprecio mostrado por la sociedad española hacia el flamenco, la escasa formación que en esta materia se da al profesorado en su formación inicial privándole de una serie de herramientas fundamentales para desarrollar este tipo de estrategias, la falta de concreción legislativa respecto a este tema, y por supuesto, la escasa aportación económica que recibe este apartado de la cultura, más evidente aún en los tiempos de crisis en que andamos sumergidos.

Esto hace que tan sólo una minoría de centros de “especial dificultad” utilice el flamenco como vía de entendimiento y apertura hacia su peculiar alumnado, quizá por falta de claridad legislativa que otorgue a este arte la denominación de “obligatorio”. “Un caso paradigmático de esto que comentamos tiene lugar en aquellos centros con un porcentaje importante de alumnado gitano, cuya música (léase, flamenco) se ve sistemáticamente silenciada en pro de esas otras músicas dominantes” (Rodríguez-Quiles, 2006: 2-3). Por tanto, según este autor, no sería justo presentar la cultura de la mayoría como cultura estándar, ya que la consecuencia de comprender a las minorías como inferiores no se haría esperar. Para acabar definitivamente con los problemas y conflictos de origen racial o cultural, resulta imprescindible fomentar la cohesión social y el respeto por la diversidad cultural desde el aula.

DEPRECIACIÓN DEL ARTE FLAMENCO A TRAVÉS DE LA HISTORIA

El flamenco se ha considerado desde su nacimiento (consecuencia en parte de su falso asociacionismo con la etnia gitana (Ortiz, 1985), indigno y propio de las clases sociales más deprimidas y detestado hasta límites insospechados por las diferentes autoridades. Este hecho es el responsable del grave retraso que ha sufrido su estudio con respecto a otras formas de arte, ya que hasta no hace demasiado tiempo (hablando



de pocas décadas) más que facilitar se ha dificultado la investigación científica del mismo. Como por desgracia suele suceder a menudo en España, refiriéndose a la escasa valoración y a la falta de apoyo que desde sus comienzos ha sufrido este arte, el resto de países ha tenido que sacarnos del letargo en que nos encontrábamos al reconocer nuestra cultura flamenca como una de las más universales, dotada de sentido propio, lo cual, ha llevado por fin a nuestros políticos y empresarios a darse cuenta del filón de oro con el que contamos desde la época decimonónica. La clara consecuencia que surge a raíz de este tardío descubrimiento ha conducido a despertar e impulsar su estudio y conocimiento, tanto a nivel científico (creando una cátedra de flamenco, incluyéndolo en los planes de estudio y creando plataformas para su investigación y difusión) como a nivel práctico, potenciando su estudio entre los jóvenes y lanzando al mercado internacional diversas figuras destacadas en este ámbito. Al ser el flamenco un tema escasamente estudiado a nivel científico, el gran vacío bibliográfico existente sobre el mismo resulta preocupante teniendo en cuenta la importancia del tema en cuestión, sobre todo refiriéndonos a materia educativa.

EL FLAMENCO, PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL DE LA HUMANIDAD

La invasión de medios multimedia es un hecho que actualmente está produciéndose en nuestra sociedad. Los beneficios de esta influencia resultan evidentes si se atienden a aspectos como la globalización, la comunicación y el avance tecnológico y científico del que estamos siendo testigos en esta nueva era. Sin embargo, no todos los resultados obtenidos son positivos en torno a este sentido; La influencia de estos medios está resultando perjudicial si se toma como referencia el propio patrimonio de una región o de un país. Tal situación es la que presenta este caso concreto: las jóvenes generaciones andaluzas reconocen como suya la cultura americana, en esta ocasión la más cercana debido a que la mayor parte de la información proviene de los Estados Unidos de América. Tanto la televisión, los juegos interactivos y los diversos programas de PC están basados en esta cultura tan conocida y aceptada por nuestra juventud. El caso contrario lo ocupa la cultura andaluza, concretamente el arte flamenco, apenas valorado y apreciado por los mismos en parte por su escasa difusión.

La responsabilidad de las autoridades respecto a este tema resulta evidente. De hecho, en los últimos años, la importancia y el reconocimiento de este arte están siendo impulsados a través de diversas actividades, concursos y programas que hacen que el mismo llegue a la totalidad de la población, incluyendo especialmente a los más jóvenes por medio de su participación en este tipo de proyectos. Este proceso ha culminado recientemente con el reconocimiento del arte flamenco como Patrimonio cultural inmaterial de la Humanidad por la UNESCO, un hecho que venía gestándose décadas atrás en el tiempo.

En cuanto a su tratamiento educativo, las diferentes reformas legislativas que han ido sucediéndose a lo largo de estos años han otorgado un papel diferente a este

arte dentro del currículo educativo. En la Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, Estatuto de Autonomía para Andalucía, se establecía en su artículo 19 que los poderes de la Comunidad Autónoma debían velar porque los contenidos de la enseñanza e investigación en Andalucía guardaran una esencial conexión con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz. La promulgación del Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecían las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en esta comunidad, suponía la inclusión en los diversos elementos curriculares de los contenidos de la cultura andaluza.

Sin embargo, puede afirmarse que la didáctica del flamenco ha podido alcanzar su culminación con la Ley 17/2007 de 19 de diciembre de Educación de Andalucía (LEA). Dicha ley ha supuesto el reconocimiento de la enseñanza del arte flamenco a nivel andaluz en el ámbito de la educación obligatoria. De este modo, dice la LEA en su art. 40: “Cultura andaluza. El currículo deberá contemplar la presencia de contenidos y de actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía, como el flamenco, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.”.

Ha sido precisamente la última reforma del Estatuto de Autonomía de Andalucía mediante la Ley Orgánica 2/2007 de 19 de marzo, la mecha que ha encendido la discusión de uno de los postulados básicos del flamenco, el cual no puede atribuirse únicamente a una región concreta de nuestro país, pues como dice el artículo 68: “Corresponde asimismo a la Comunidad Autónoma la competencia exclusiva en materia de conocimiento, conservación, investigación, formación, promoción y difusión del flamenco como elemento singular del patrimonio cultural andaluz”. Esta exclusión del resto de Comunidades, provocó que otras regiones españolas que se consideraban flamencas alzaran su voz en señal de protesta frente a una injusticia más con respecto a este arte que ya se puede considerar universal.

IMPLICACIÓN DEL DOCENTE ANTE EL RETO DE UNA NUEVA MATERIA: EL FLAMENCO

“Es misión de la pedagogía crítica la construcción de una praxis para los maestros que impulse una solicitud activa hacia los marginados y los desposeídos, tanto hombres como mujeres, hacia aquellos que han sido desposeídos por la incursión de la lógica del capital en el mundo tanto rural como urbano” (McLaren, 1997: 42).

Entre las dificultades que actualmente suele encontrarse el profesorado a la hora de ejercer la docencia suelen destacar, fundamentalmente, las relacionadas con la disciplina y la convivencia dentro del propio centro donde desempeñan su tarea educativa. Esta situación se acrecienta aún más si se trata de un colegio perteneciente a un barrio marginal donde los conflictos entre el alumnado, profesorado y padres están a la orden del día. Por ello resulta indispensable que el claustro, en general, disponga



de una serie de recursos y herramientas que faciliten en lo posible un desarrollo curricular adecuado, adaptándose a las circunstancias y un clima óptimo donde reine la armonía entre todos los miembros que componen el centro. En este punto es donde toma relevancia la formación del docente, ya que, de ésta, tanto a nivel inicial como permanente, va a depender su dominio de las circunstancias adversas que se le van a presentar con relativa frecuencia a lo largo del curso escolar, lo que implica la colaboración tanto de los Centros de Profesorado como la propia Universidad, así como otros organismos que lleven implícita esta tarea. Para que este tipo de enseñanza se imparta de forma regular y exitosa, se exigen una serie de factores:

- Clarificar legislativamente la forma de enseñanza del flamenco así como los requisitos que debe cumplir el profesorado a este respecto, introduciéndolo en caso de que resultara necesario, como materia obligatoria dentro del currículo escolar.
- Crear en las universidades materias relacionadas con el flamenco, y por supuesto, disponer de profesorado capacitado y especializado en dicha materia, lo que ayudaría, sin lugar a dudas, a una correcta preparación del futuro docente. “Es por esto que las Didácticas (General y Específicas) de los planes de estudios universitarios debieran enfocarse mucho más hacia la educación intercultural, siendo como es la Universidad un foro importante donde sensibilizar a los futuros maestros y profesores de las diferentes áreas de conocimiento y, en particular, a los profesores de Educación Musical”. (Rodríguez-Quiles, 2006: 10).
- Fomentar desde los Centros de Formación Permanente del profesorado una oferta continuada respecto al tema.
- Y, por supuesto,
- Disponer de más asignación económica por parte del Estado o la propia Comunidad para que todos estos apartados anteriores se puedan llevar a cabo de manera satisfactoria.

La riqueza y variedad del flamenco permite que se pueda implantar en el aula desde diversos enfoques, resaltando su importancia en cada una de las materias que forman el currículo. Se podría plantear, por tanto, como materia transversal, exigiendo el compromiso de la totalidad de docentes del centro, y no solo del especialista de música. En realidad, no se persigue la especialización del alumnado en este arte, sino su conocimiento, valoración y aceptación como parte fundamental de su cultura.

EL ESPECIALISTA DE MÚSICA ANTE EL FLAMENCO

El profesorado de música toma en un centro de compensatoria un papel protagonista, puesto que, en este caso, su materia va a funcionar como vehículo para aproximarse a la mentalidad de los alumnos y las alumnas, ya que la música está presente en la mayor parte de las actividades que desarrollan los discentes a lo largo

del día, resultando de esta forma continua su presencia y, por supuesto, su influencia. Esta aproximación resulta del todo improbable si se realiza a través de las llamadas materias instrumentales, como matemáticas o lengua. Sin embargo, el aspecto lúdico que predomina en los contenidos procedimentales de música va a determinar la apertura del alumnado hacia los conocimientos que en ella se impartan además de una serie de objetivos implícitos que nos proponemos que interioricen, por supuesto no específicos de esta materia, sino relacionados con la convivencia escolar, higiene, salud y autonomía, esto es, a través de las materias transversales. Por supuesto, no debe entenderse que en las demás asignaturas se excluyan esta serie de objetivos “ocultos” que aquí se exponen, pero sin embargo, debido a la actitud abierta de los discentes en la franja horaria de música, facilita que los mismos lleguen de forma más directa y ejerzan una influencia más clara.

El problema de esta cuestión, teniendo en cuenta la gran responsabilidad del o la docente de música en este tipo de centros, son los contenidos que aborde a la hora de impartir sus clases, resultando extremadamente pobre el desarrollo de conceptos estrictamente “centromusicales” que en nada tienen que aportar a esta clase de alumnado. Sin embargo, a través del tratamiento del flamenco en el aula, se podrá conseguir, en primer lugar, una estrecha conexión con los discentes, lo que conducirá en la mayoría de los casos a conocer su cultura, pensamientos e inquietudes y por supuesto, al mostrar interés por su “lenguaje”, es del todo probable que ellos respondan recíprocamente respetando el nuestro. Tanto el lenguaje musical convencional como la forma del discurso empleado por los profesores y las profesoras de Música en las aulas, gira, como norma general, en torno a un currículum descontextualizado y acrítico que no viene sino a reconstruir y a preservar las formas tradicionales de uso de la música en los centros educativos (Rodríguez-Quiles, 2001).

Atendiendo a este mismo autor, en el aula de Música coexisten toda una serie de estilos y tendencias musicales que bien podrían calificarse de “fronterizos”. Por este motivo, el profesor no puede ya hoy en día pasar por alto estos aspectos, siendo el flamenco un buen ejemplo de ello. Un o una docente de Música que quiera trabajar en una dimensión intercultural deberá estar siempre alerta para no caer en el error de pretender homogeneizar los códigos musicales de la cultura dominante, ya que, sin lugar a dudas, todas las experiencias musicales y culturas del alumnado son igualmente válidas y aceptables para considerarlas como punto de partida para alcanzar los objetivos deseados de comprensión y tolerancia en el marco de una sociedad democrática.

CONCLUSIONES

El flamenco ha sufrido una clara depreciación a través de la historia. Desde hace unas décadas, está siendo valorado como un componente esencial de la cultura andaluza, y más extensamente de la española. Aún así, para que el flamenco no siga experimentándose como un fenómeno aislado y separado de un contexto social más amplio, resulta fundamental actuar desde la enseñanza obligatoria, necesitando un



cambio radical de enfoque tanto en el profesorado español como en la mentalidad de los políticos que realizan las diferentes y variadas reformas educativas. La inclusión del arte flamenco como materia transversal dentro del currículo de los centros de educación compensatoria, se hace necesaria para evitar de esta forma conductas discriminatorias e intolerantes. No se debe asociar exclusivamente a la asignatura de música, aunque dentro de ésta se podrá desarrollar en mejores condiciones debido a sus características, sino que debe abordarse desde las diferentes materias que componen el currículo actual, haciéndose necesario, por tanto, una puesta a punto en lo referido a la formación docente del profesorado en este tema, para así poder llevar a cabo esta tarea de forma más óptima y precisa. De la misma forma, la tarea de inclusión curricular de este arte, conlleva la pertinente movilización responsable de la Administración educativa, renunciando a la pasividad que hasta ahora ha ido mostrando a este respecto e incrementando la inversión económica, social y legislativa, para así conseguir paliar la discriminación social de determinados grupos étnicos utilizando como plataforma la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escudero, J.P. (2012). Interculturalidad e integración social en el aula a través del flamenco y los medios audiovisuales. Orientaciones y propuestas didácticas. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 3, 259-270.
- Macara, A. & Lozano, S. (2009). Danza Educativa. Creación Coreográfica: Cómo y Por Qué. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, Vol. 2, 29-31.
- Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós. (1ª edición en lengua inglesa del año 1995).
- Ortiz, J.L. (1985). *Pensamiento Político en el flamenco*. Sevilla: Biblioteca Andaluza de la Cultura
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2001). De la *Orientación en la Acción* a la *Interpretación Didáctica de la Música*: ¿Por dónde caminamos en Educación Musical?. En F. Perales y otros (Ed.), *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el Siglo XXI*, Vol I, (345-363). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2006). Socialización musical y contexto escolar. *Música y Educación*, 65, (pp. 65-78).
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2006). Flamenco, pedagogía de la diferencia y formación inicial del profesorado de música. *Revista electrónica Leeme*, 18, 1-19. (<http://musica.rediris.es>).
- Ruiz Carmona (1992). La cultura andaluza en la Educación Primaria. Consejería de educación de la Junta de Andalucía. *Materiales curriculares para la etapa de Educación Primaria. Vol III*. Sevilla: Consejería de Educación.

TIC y DIVERSIDAD FUNCIONAL. UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE ESCOLAR

José María, Fernández Batanero /a¹

¹ Universidad de Sevilla/ España
e-mail: batanero@us.es, España

Resumen. 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». Las TIC suponen un puente en la promoción del aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales, ya que propician nuevas metodologías y estrategias didácticas, y facilitan la comunicación e interacción entre las personas, independientemente de su limitación. En la presente comunicación se realiza un recorrido acerca de la investigación sobre TIC y su aplicación a personas con diversidad funcional.

Palabras clave: Diversidad funcional, TIC, Competencia digital, inclusión educativa.



INTRODUCCIÓN

La presente comunicación se deriva del proyecto de investigación de I+D+I financiado en el marco del Plan Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2013-2016 (DIFOTICYD EDU2016 75232-P).

La búsqueda de nuevos profesionales en la educación no es nueva pues tiene sus raíces en la Grecia clásica (Mcewan, 2011). La educación constituye un factor esencial para el desarrollo de nuestras comunidades, de ahí que la tarea de educar se le a un grupo especial de personas. Algunos autores consideran que estamos hablando de algo más que de expertos que atesoran tales o cuales competencias profesionales y determinadas cualidades personales, que estamos hablando de personas que encarnan una forma de vida particular e inigualable.

Durante los últimos años se han llevado a cabo multitud de investigaciones con respecto al perfil competencial que deberían tener dichos profesionales. Dichos estudios aunque nos sitúan ante un asunto complejo, nos permiten establecer una serie de categorías o tipologías que reúnen los rasgos y las características más relevantes del buen maestro.

Una de estas categorías, es la que en algunos estudio se ha llamado “Maestro motivador para el aprendizaje”, esta categoría se refiere al maestro que domina el cómo, los métodos y las técnicas que fomentan buenos aprendizajes, o también se podría decir, al maestro que convierte su aula, sus clases y asignaturas en espacios óptimos, motivadores y agradables para que el alumno aprenda más y mejor (Esteban Bara y Mellen, 2016).

Hoy día el contexto de aprendizaje ha sufrido grandes transformaciones, ya en 1998, UNESCO planteaba en su informe mundial sobre la educación el profundo impacto que las TIC iban a suponer en los métodos de enseñanza y aprendizaje y en la forma en que tanto los docentes como los alumnos accedían al conocimiento y a la información. Así pues, en nuestras aulas se educa una generación influida por la presencia cada vez mayor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La sociedad 2.0, nuestro presente, dará pie a la futura sociedad 3.0 que demanda un nuevo perfil de individuos. Es en este contexto tecnológico donde las TIC pueden y deben desempeñar un papel primordial, en relación al alumnado con diversidad funcional, para hacer efectivo el derecho a la educación, en calidad e igualdad.

TIC E INCLUSIÓN EDUCATIVA

En 2007, la Comisión Europea identifica la competencia digital como una de las 8 competencias clave para el aprendizaje permanente y la define como “el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a

través de Internet”. Para Ferrari (2012), la competencia digital no sólo supone la posesión de tales habilidades, conocimientos y actitudes, sino la capacidad de ponerlos en acción, movilizarlos, combinarlos y transferirlos, para actuar de manera consciente y eficaz con vistas a una finalidad.

Ahora bien, transformar las prácticas de aula nos lleva necesariamente a tener en cuenta las características personales del alumnado, de ahí, que cuando hablemos de TIC en el contexto educativo lo hagamos necesariamente ligado al concepto de atención a la diversidad, ya que las tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), irrumpen de manera transversal como facilitadoras de la accesibilidad y la participación de todas las personas, haciendo especial énfasis en las destrezas y habilidades que pueden ser desarrolladas por las personas con Diversidad Funcional. Estas actúan como potentes herramientas que procuran el acceso en igualdad y como consecuencia a la mejora de su calidad de vida. En este sentido, las TIC deben ser una oportunidad para avanzar en la cohesión social y en ningún caso una fuente de desigualdades. El objetivo es extender los beneficios de la Sociedad de la Información a todos los territorios y a todas las personas, independientemente de la localización geográfica, el nivel económico, la edad, género, o la Diversidad Funcional que presenten, ya que la incorporación en igualdad a la Sociedad Informática constituye un reto, pero también es una fuente de oportunidades.

La consolidación del modelo de educación inclusiva conlleva necesariamente aunar esfuerzos y posiciones. En este sentido, es relevante la propuesta realizada por Ainscow, Booth y Dyson (2006), al definir la inclusión educativa como la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos en el aula y el centro ordinario. Nosotros hacemos especial hincapié en la segunda, donde todos los alumnos, sin ninguna excepción, participen en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias planificadas para el grupo de referencia. Ello no significa que todos los alumnos deban participar de la misma manera, sino que debe ofrecerse un abanico suficientemente amplio de posibilidades, que permita esta participación a todos y cada uno de los alumnos respetando sus capacidades y potencialidades. Es en este contexto donde las TIC deben contribuir de manera eficaz al proceso inclusivo, puesto que constituyen el andamiaje que va a permitir realizar tareas ajustadas a las posibilidades e intereses de las personas. En este sentido, eliminar o restringir la posibilidad de utilización de las TIC a cualquier niño o niña, con independencia de sus características personales o sociales, es privarlo-a de una oportunidad de aprendizaje y desarrollo.

TIC Y ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN

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”. Las TIC suponen un puente en la promoción del aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales, ya que propician nuevas metodologías y estrategias didácticas, y facilitan la comunicación e interacción entre las personas, independientemente de su limitación (Pegalajar & Colmenero, 2014). En esta línea, son numerosos los autores que señalan que el acceso a las TIC ofrece un alto nivel igualador de oportunidades a las personas (Marín, 2013).

En relación con el desarrollo de las TIC en educación. Adell (2007) señala que la integración de las TIC en el aula puede cumplir funciones muy diferentes:

- Acceso: Aprender a utilizar correctamente la tecnología.
- Adopción: apoyar a una forma tradicional de enseñar y aprender.
- Adaptación: Integración en formas tradicionales de clase.
- Apropiación: uso colaborativo, proyectos y situaciones necesarias.
- Innovación: Descubre nuevos usos de la tecnología y combinan las diferentes modalidades.

Ahora bien, conviene reflexionar en los modos en que las TIC son utilizadas en la escuela como herramienta para apoyar que todos los niños y las niñas alcancen su máximo desarrollo. Esto es distinguir entre lo que años atrás ya se denominaba *usos integradores* y *usos inclusivos* (Cotrina García & Cotrina García, 2007). Se sitúan los primeros como herramientas de apoyo al aprendizaje y los segundos como un eje de innovación. En el primero de los casos, su finalidad se centraría más en la compensación de las desigualdades desde un enfoque más individualista. La tecnología adaptiva y el software de apoyo representan el máximo exponente (Cabero, Córdoba & Fernández Batanero, 2007). En el segundo, los usos inclusivos, la introducción de la TIC y su utilización suponía una oportunidad para avanzar hacia un modelo de educación más flexible, cooperativo, significativo e interactivo al servicio de los contextos, lo que permite una atención más individualizada o ajustada a necesidades e intereses.

Organismos como Agencia Europea para el Desarrollo en las Necesidades Educativas Especiales (AEDNEE), Teacher Education for Inclusion, precisan que las escuelas del siglo XXI requieren docentes con competencias necesarias para desempeñarse como un profesor/a inclusivo. En este sentido, autores como Alegre (2010), consideran que entre estas competencias básicas se encuentra la “capacidad medial”, es decir, aquella que se refiere a la competencia del profesor para la utilización y producción de las TIC. Así pues, no es nada nuevo el afirmar que el uso educativo y las actitudes que el profesor tenga para la incorporación de las TIC a su práctica educativa, van a venir fuertemente condicionadas por la formación que posea

respecto a ellas. Y en este sentido, uno de los factores que determina su uso futuro y su incorporación a la práctica educativa, es la formación inicial recibida en la Universidad (Cabero & Guerra, 2011; Ramírez et al. 2012).

En el ámbito internacional son abundantes los estudios que resaltan la importancia de la integración de la tecnología para la mejora del aprendizaje de “todo” el alumnado (Ghaleb, 2014, ...), pero son más escasos aquellos que realizan especial hincapié en el alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad (Wallace & Georgina, 2014). Se pone de manifiesto el potencial que tienen las TIC para contribuir a una mejor calidad de vida en los estudiantes con diversidad funcional, siendo una prueba de ello los diferentes estudios que se han realizado al respecto en los últimos años: Patton & Roschelle (2008) en relación a los estudiantes con diversidad funcional por limitación intelectual; Bouck, Doughty, Flanagan, Szwed & Bassette (2010) sobre la mejora de la escritura; Shih et al. (2011), problemas en la audición, etc. Ahora bien, también debemos mencionar que en los últimos años se han realizando estudios donde se destaca la falta de formación del profesorado para enseñar con éxito las TIC, en el marco de la educación especial en relación con la atención a personas con discapacidad (Vladimirovna & Sergeevna, 2015).

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 & Gutiérrez, 2013). Ello explica la poca variabilidad de materiales tecnológicos que el profesorado utiliza con el alumnado en su actividad profesional (Ferrandis, Grau & Fortes, 2010).

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 de las TIC con personas que presentan discapacidad (Terigi, 2013; Rangel & Peñalosa, 2013; Ortiz & 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 (Cabero, Fernández Batanero & Córdoba, 2008).

Si nos introducimos en el ámbito de la formación inicial del profesorado, lo primero a destacar es la escasez de trabajos que se han centrado en analizar las competencias tecnológicas que tiene el alumnado universitario (Cabero et al., 2009; Marín & Reche, 2012). Ahora bien, si los estudios sobre las competencias tecnológicas de los estudiantes universitarios son más bien limitados, más son aquellos que se centran en la problemática de las competencias adquiridas por los estudiantes del grado de magisterio (futuros maestros) para la utilización de las TIC con sujetos con



discapacidades (Cabero et al., 2015; Fernández Batanero & Barroso, en prensa). Y todavía lo son más cuando nos referimos a los profesores en ejercicio.

Tal conocimiento se hace más necesario si tenemos en cuenta que últimamente desde la literatura científica (Pegalajar & Colmenero, 2014; Suriá, Martínez & Ordoñez, 2014) se presentan a las TIC como un gran recurso con fuertes posibilidades para favorecer la inclusión de las personas con diferentes tipos de diversidad funcional, y que pueden ayudar a superar las deficiencias que se derivan de limitaciones cognitivas, sensoriales, y motoras del alumnado

A MODO DE REFLEXIÓN

Los alumnos y alumnas con diversidad funcional se están viendo afectadas por esta revolución tecnológica, de la misma manera que cualquier otro ciudadano, y además necesitan en mayor medida beneficiarse del enorme potencial que ofrecen. Para ellos, las TIC no sólo sirven para potenciar sus capacidades, sino también para paliar y compensar posibles limitaciones. Pero para que sus beneficios lleguen a todos es necesario contar con una buena formación docente en TIC. Formación que tanto inicial como permanente, ya que ello conllevará a desarrollar nuevos conocimientos al mismo tiempo que se pierde el miedo hacia la propia tecnología.

Los profesionales de la educación (profesorado, técnicos rehabilitadores, auxiliares,...) deben reflexionar sobre las verdaderas repercusiones de nuestras actuaciones, de la importancia que tienen las TIC en el momento actual y de las posibilidades que brindan a las personas con discapacidad para, de esta forma, tomar decisiones y contribuir en la construcción de un sistema educativo de calidad preparado para atender a todos los alumnos por igual. Para ello se hace necesario, en primer lugar, poner en marcha mecanismos de concienciación referente a las posibilidades de las TIC y de la importancia de la formación e investigación en este campo, ya que ello supone un primer paso para la transformación e innovación educativa de todos y tas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, J. (2007). Internet en el aula: las WebQuest. En J. Cabero & J. Barroso (Eds.), (pp. 211-225). Granada: Editorial Octaedro Andalucía.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva*. Recuperado (02.01.2017) de http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_keyprinciples-ES.pdf

Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge

- Alegre, Olga María (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*: Alcalá de Guadaíra: Eduforma.
- Bouck, CE, Doughty, TT, Flanagan, SM, Szwed, K., & Bassette, L. (2010). Es la más poderosa pluma? Utilizando Pentop computadoras para mejorar los estudiantes secundarios "escrito. *Diario de Tecnología de la Educación Especial*, 25, 33-47.
- Cabero, J. & Guerra, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XXI*, 14, 1, 89-115.
- Cabero, J. & otros (2009). *La alfabetización digital: un estudio en la Pontificia Universidad Madre y Maestra*. Sevilla: GID.
- Cabero, J. (Coord.) (2015). *Conocimiento y visiones de los alumnos del grado de magisterio respecto a las aplicaciones educativas de las TIC para personas con discapacidad*. Sevilla: GID.
- Cabero, J. Fernández Batanero, J. M. & Córdoba, M. (2016). Conocimiento de las TIC Aplicadas a las Personas con Discapacidades. Construcción de un Instrumento de Diagnóstico. *En: Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 8. Núm. 17, 157-176.
- Cabero, J., Córdoba, M. y Fernández Batanero, J.M. (2007). *Las TIC para la igualdad*. Sevilla: Eduforma.
- Cotrina García, M. & García García, M. (2007). Las TIC como herramientas facilitadoras de la Atención a la Diversidad. *IPLAND (et al). La atención a la Diversidad: una responsabilidad compartida*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Esteban Bara, F. & Mellen, T. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro? ¿Cómo es un buen Maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón*, 68 (2), 185-198.
- Ferrandis Martínez, M^o Vicenta; Grau Rubio, Claudia y Fortes del Valle, M^a del Carmen (2009). Curso on line de formación del profesorado de la ESO sobre atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 51-70. Recuperado (02.12.2016) de <http://roderic.uv.es/handle/10550/2026>.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilla: European Commission, Joint Research Centre (JRC).
- 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.
- Marín, V. & Reche, E. (2012). “Universidad 2.0: Actitudes y aptitudes ante las TIC del alumnado de nuevo ingreso de la escuela universitaria de magisterio de la UCO”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 197-211.
- Marín, V. (coord.) (2013), *Desarrollando la competencia digital desde la educación inclusiva*. Mataró, Da Vinci.



- Mcewan, H. (2011). Narrative reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits, *Journal of Philosophy of Education*, 45 (1), 125-140.
- 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.
- Patton, CM, & Roschelle, J. (2008, 7 de mayo) ¿Por qué el mejor plan de estudios de matemáticas no será un libro de texto. *Educación Semana*, 24-32.
- Pegalajar, M.C. & Colmenero, M.J. (2014). Estudio piloto sobre el uso de las redes sociales en jóvenes con discapacidad intelectual. *EDUTEc, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48_Pegalajar_Colmenero.html
- Prendes, M.P. & Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361. 196-222.
- Ramírez, E., Cañedo, I. & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 147-155.
- Rangel, P. & Peñalosa, E. (2013). Alfabetización digital en docentes de educación superior: construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 9-23.
- Shih, CT, Shih, CH. & Luo, CH, (2011). Evaluación de automático señalador asistencial función efecto en tarea cursor de posicionamiento para las personas con discapacidad. *Discapacidad y Rehabilitación: AT*, 6 (2), 115-122.
- Suriá R., Martínez, D. & Ordoñez, T. (2010). TIC, docencia y discapacidad: ¿se sienten preparados los docentes para apoyar al alumnado discapacitado en el uso de las TIC en las aulas? en "25 años de integración escolar en España. Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario", Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo, 1-5.
- UNESCO. (1998). *Higher Education Staff Development: Continuing Mission. Thematic Debate of the Followup to the World Conference on Higher Education*. Recuperado (02.12.2016) desde <http://portal.unesco.org/education/en/files/12048/10427243910staff-dev.pdf/staff-dev.pdf>
- Vladimirovna, S. & Sergeevna, O. (2015). Features of the Information and Communication Technology Application by the Subjects of Special Education. *International Education Studies*; 8 (6), doi:10.5539/ies.v8n6p162. Recuperado (02.12.2016) de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/49385>;
- Wallace, T. & Georgina, D. (2014). *Preparing special education teachers to use educational technology to enhance student learning*. 11th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age.

ACCIONES FORMATIVAS ENCAMINADAS AL TRABAJO CON ALUMNADO CON DISCAPACIDAD FÍSICA EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

**Macías García, David¹, González López, Ignacio²,
León Huertas, Carlota de³, Jiménez Conde, Claudio Felipe⁴**

¹ Junta de Andalucía,
e-mail: davidma_17@hotmail.com, España

² Universidad de Córdoba
e-mail: ignacio.gonzalez@uco.es, España

³ Universidad de Córdoba
e-mail: carlota.leon.huertas@uco.es, España

⁴ Junta de Andalucía
e-mail: felipoti26@yahoo.es, España

Resumen. Este trabajo trata de describir las dificultades que manifiesta el profesorado de educación física en su trabajo diario ante alumnado con discapacidad física y así potenciar su inclusión educativa, propiciando una mejora de sus condiciones físicas, personales y emocionales, y aportando pautas y estrategias, mecanismos de formación y recursos necesarios para su consecución. Con la finalidad de responder a este objetivo, se ha diseñado, desde una perspectiva empírica, un plan formativo que trate de optimizar la labor docente de este profesorado. Los bloques de contenido que lo constituyen surgen de la necesidad de reducir toda la información recogida por medio de un cuestionario de opinión cumplimentado por un total de 55 docentes y disponer de una estrategia de clasificación de la información. Asimismo, se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas a informantes clave, que permitieron depurar la información previamente obtenidas y facilitar el diseño de las cinco dimensiones que son la base de la propuesta del plan de actividades formativas que se presenta: didáctica de la educación física, herramientas didáctico-educativas, estrategias de trabajo en el aula, habilidades para el ejercicio de la docencia y recursos TIC.

Palabras clave: educación física, educación primaria, discapacidad física, formación permanente.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La sociedad a la que pertenecemos está caracterizada por la presencia de grupos diversos, los cuáles tienen su reflejo directo en el entorno escolar. En las aulas nos encontramos con la presencia de numerosas personas de procedencia inmigrada y de etnias minoritarias, alumnado con discapacidad, estudiantes con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo, etc. Uno de los agentes participantes en la dinámica educativa, el profesorado, debe disponer de la formación adecuada para responder a las demandas que estos grupos plantean y atender a las premisas que desde la normativa educativa en materia de objetivos curriculares y competencias claves se marcan.

Sales, Moliner, Odet y Sánchez (2001) ya señalaron que el futuro y futura docente debe desarrollar actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y sentirse capaz de buscar, reflexionar y consensuar, junto con otros agentes educativos y sociales, distintas alternativas que pueden encontrarse en el contexto escolar para actuar ante las necesidades educativas especiales, considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos y alumnas puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades.

Entre todos ellos aquí se quiere destacar la formación permanente del profesorado que, como su nombre indica, es una continuación de la formación inicial, formando ambas un proceso inacabado que dura toda la vida (Delgado, 1996). Este proceso de formación debe ser de carácter participativo y reflexivo a través del cual se desarrollen las capacidades y competencias personales-profesionales con la finalidad de poder responder de una forma creativa y efectiva a las carencias y situaciones problemáticas del docente y del sistema educativo, y de esta forma dotar de un beneficio al alumnado a través de la implementación en el aula de actividades innovadoras (Perrenoud, 2007). Por tanto, para que la formación permanente tenga esa relevancia, además de partir de experiencias y conocimientos previos (de una formación inicial de calidad), el profesorado ha de tener una actitud activa, participativa y positiva hacia la formación permanente, sintiéndola como una necesidad docente y para la cual tiene que tener una alta dosis de motivación intrínseca (Delgado, 1996).

En el siglo XXI se buscan nuevas formas en el ámbito de la formación permanente del profesorado de educación primaria en lo que a la educación física se refiere, orientándose hacia la investigación-acción y dando especial importancia a la reflexión en la práctica, al desarrollo de las competencias clave del alumnado y a la optimización del perfil profesional docente (Esteve, 2008). Para su desarrollo, es importante conocer las demandas de maestros y maestras para establecer nuevos modelos comunicativos y participativos en la práctica de la formación permanente, lo que supone una asunción de riesgos que no todos y todas están dispuestas a asumir (Sicilia y Delgado, 2002).

Echeita (2013) detectó que el profesorado de educación física en ejercicio se

percibe con un bajo nivel de competencia para diseñar e interactuar con el alumnado con discapacidad desde una perspectiva inclusiva y no se percibían con suficientes recursos específicos para que este alumnado participase de los mismos contenidos que trabaja habitualmente, o con posibilidades de adaptarlos y así poder desarrollar las capacidades que, independientemente de su discapacidad, disponen. Para dar respuesta a este problema, se crearon los planes de formación permanente que en Andalucía se gestionan actualmente por medio del III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Junta de Andalucía, 2014). Este explicita que las actividades de perfeccionamiento han de suponer una mejora de la práctica educativa que incida en los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social, a través de la atención de sus peculiaridades y de la atención a la diversidad, formación además vinculada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el funcionamiento de los centros docentes, a la renovación pedagógica, a la innovación y a la investigación, al desarrollo de la equidad y a la mejora de la convivencia.

OBJETIVOS

Las premisas destacadas anteriormente en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, entroncadas con los resultados de la investigación que aquí se expone, han suscitado una serie de objetivos específicos que van a condicionar la propuesta formativa diseñada que se muestra en este trabajo. Estos son:

1. Detectar las necesidades y demandas formativas del profesorado de educación física en atención al alumnado con discapacidad física.
2. Promover, mediante el diseño de un plan de formación permanente, la actualización didáctica del profesorado de educación física en la creación y utilización de materiales y herramientas didáctico-educativas, en estrategias de trabajo en el aula, en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia y en tecnologías de la información y la comunicación.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Tal y como viene recogido en el artículo 26 del Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se explicita que el proyecto de formación establece las líneas de actuación a desarrollar por la administración y estarán derivados de las necesidades formativas de los planes de los centros docentes y de lo que se establezca en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Además, este proyecto de formación recogerá las medidas y actuaciones previstas para dar respuesta a esas necesidades formativas que se plantean desde los centros educativos de educación primaria, incluyendo objetivos específicos para la mejora del rendimiento educativo del alumnado, seguimiento de la formación, evaluación de la formación, etc.



En el proyecto que aquí se plantea se incluye una propuesta de actividades formativas derivadas del estudio empírico realizado. Para su diseño, en primer lugar se realizó un estudio descriptivo de la realidad educativa que se vivía dentro de las aulas de educación física en la etapa de educación primaria en los centros públicos de Córdoba capital. Estos datos recogidos a través del diseño y validación de un cuestionario estandarizado e individualizado en el que participaron 55 docentes especialistas en educación física de la ciudad de Córdoba. Los resultados se analizaron mediante diversas técnicas estadísticas y se aplicó la técnica del análisis factorial para poder extraer las dimensiones a trabajar en el plan de formación diseñado del montante de información producida. En un segundo momento, se desarrollaron tres entrevistas en profundidad a sendos informantes clave (inspector de educación, asesoría del CEP y maestro de Educación Física considerado “experto”), con el objetivo de optimizar la información procedente de la estrategia anterior y valorar la idoneidad del diseño y puesta en práctica del plan formativo objeto del trabajo que aquí se expone.

EVIDENCIAS

Atendiendo a los resultados obtenidos en los cuestionarios, se detecta que hay una buena predisposición para la formación en la relación dicotómica existente entre la educación física y el alumnado con discapacidad física y una aceptable formación en adaptaciones de la programación (significativas o no significativas), sin embargo los resultados que aparecen en las entrevistas en algunos casos no concuerdan con los resultados dados por los docentes.

Los cuestionarios evidencian que el profesorado tiene un conocimiento aceptable de lo que significa la discapacidad en general y la discapacidad física en particular, manifestando que este alumnado no altera la dinámica de aula ordinaria y por tanto no debe estar excluido del resto de alumnado. Por otro lado, muestran tener buen conocimiento sobre los objetivos de etapa y área, pero no conocen cuáles son las funciones descritas en el currículo para el trabajo con alumnado con discapacidad física.

Las entrevistas recogen como una necesidad formativa la realización de adaptaciones en las programaciones para trabajar con alumnado con discapacidad física. Lo mismo ocurre con el apartado atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y creación de herramientas de evaluación para este alumnado. En estos dos temas, el profesorado muestra unos resultados positivos, mientras que la información recibida por los informantes clave es recogida como una necesidad. Asimismo, se observó que el profesorado no tiene la suficiente motivación para formarse y que los contenidos que se ofertan en los cursos de formación no son los demandados por el profesorado.

Los resultados de los dos instrumentos mencionados coinciden en aspectos tales como la necesidad de formación en la creación de materiales, en técnicas de

comunicación verbal y no verbal y sistemas alternativos de comunicación, creación de recursos didácticos, responsabilidades civiles y penales, primeros auxilios, habilidades sociales, legislación vigente y en contenidos como psicomotricidad, investigación e innovación educativa, mediación y resolución de conflictos en el aula para la mejora de la convivencia, contenidos artístico-expresivos, habilidades motrices y todo lo relacionado con educación física y alumnado con discapacidad física.

En definitiva, estos datos nos llevan a diseñar un plan de formación permanente del profesorado de educación física en educación primaria sobre la base del alumnado con discapacidad física, centrado en las siguientes dimensiones básicas:

1. Didáctica de la Educación Física
2. Habilidades sociales para el ejercicio de la docencia
3. Metodología docente
4. Recursos didácticos
5. Tecnologías de la Información y la Comunicación

La metodología que sustenta este plan será activa y reflexiva por parte de todos y todas las integrantes de las diferentes actividades de formación propuestas. Una metodología activa y reflexiva es aquella en la que el profesorado actúa como elemento integrador del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se basa en la motivación. En este plan de formación se huye de las metodologías en las cuales el discente es un mero receptor de información y promueve la utilización de aquellas en las cuales se fomenta la participación activa, de forma que se compartan intereses, necesidades y expectativas sin perder de vista el entorno en el que tendrán impacto estas actuaciones. Es relevante señalar que, a través de este tipo de metodología, se fomenta la crítica, la autocrítica y el libre pensamiento (Del Moral, 2012).

Son seis las modalidades en las que las diferentes acciones formativas diseñadas pueden agruparse. Una aproximación a su significado es el que se expone a continuación (Junta de Andalucía, 2014):

1. Formación en centros: se entiende como una iniciativa asociada al proyecto educativo de los centros docentes encaminada a responder a las necesidades formativas de un amplio colectivo de profesores y profesoras del claustro. Está dirigida principalmente a la búsqueda de soluciones concretas que respondan a dichas demandas, encaminadas a la mejora de las prácticas docentes y de los resultados del alumnado. El escenario formativo es el propio centro escolar y la impartición de la formación puede ser tanto en horario escolar como extraescolar.
2. Grupos de trabajo: esta modalidad se caracteriza por poseer un grado muy alto en autonomía y constituye un espacio de formación complementario en los propios centros escolares. Con esta tipología



- se pretenden crear las condiciones necesarias para que aquellos grupos de profesores y profesoras que comparten un proyecto educativo puedan progresar de forma autónoma en el análisis de problemas que afectan a su práctica educativa.
3. Cursos presenciales: son actividades formativas en las cuales es obligatoria la asistencia *in situ* en el lugar de impartición de la actividad, que normalmente se realiza fuera del centro educativo de referencia.
 4. Cursos semipresenciales: estas actividades formativas poseen tanto parte presencial como no presencial. Esta última parte requiere de la generación de actividades trabajo autónomo que respondan a las actividades realizadas en la parte presencial.
 5. Cursos online: estas actividades desarrollan sus contenidos a través de plataformas de teleformación. Se caracterizan por facilitar al alumnado participante el horario y el espacio particular para ampliar su formación. Requiere de unas disposiciones técnicas especiales y, además, hay que señalar que no todos los contenidos se pueden impartir a través de esta modalidad.
 6. Jornadas, encuentros y congresos: esta última modalidad consiste en acciones de carácter puntual cuyo principal objetivo es el intercambio y la difusión de experiencias sobre un tema fijado así como el debate sobre avances realizados en un campo didáctico o científico concreto.

Dentro de este plan formativo se han diseñado once actividades formativas que van a intentar dar respuesta a las necesidades y demandas que se plantean desde los centros de la capital cordobesa, y más en concreto desde el área de educación física de los colegios públicos de Córdoba en el trabajo con alumnado con discapacidad física (ver tabla 1).

Especificadas las diferentes acciones implementar, así como la especificación de la modalidad que se empleará para su puesta en marcha, se atiende en este momento a la evaluación de dicho plan. Los criterios que servirán de base para advertir en qué medida las cinco líneas estratégicas diseñadas han alcanzado los objetivos propuestos son los siguientes:

- Establecimiento del grado de vinculación conseguido entre la formación del profesorado y la mejora de las prácticas educativas y el éxito escolar de todo el alumnado.
- Valoración de la contribución de la formación a la mejora de la capacitación profesional del y de la docente.
- Análisis del impulso de la formación del profesorado a la generación de nuevos conocimientos desde la práctica educativa real, acomodando el mismo a la investigación, a la innovación educativa y a las buenas prácticas docentes.

- Conocimiento del impacto de la formación en la transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje.

Línea	Actividades	Modalidad
1. Didáctica de la Educación Física	Didáctica de la educación física adaptada al nuevo marco legislativo LOMCE.	Curso online
	La programación como elemento de planificación en el área de educación física y las adaptaciones curriculares.	Curso online
	La educación física y el alumnado con discapacidad física en los centros de educación primaria.	Curso semipresencial
2. Herramientas didáctico-educativas	Creación y utilización de materiales para el trabajo en el área de educación física con alumnado con discapacidad física.	Formación en centros
	Sistemas de evaluación en educación física y sistemas de evaluación en educación física adaptados al alumnado con discapacidad física.	Cursos semipresencial
	Técnicas de comunicación verbal y no verbal y sistemas alternativos de comunicación.	Curso presencial
3. Estrategias de trabajo en el aula	Diseño de proyectos de innovación e investigación en educación física y atención a la diversidad.	Curso semipresencial
	Mediación de conflictos en el aula y mejora del trabajo en grupo.	Jornadas
4. Habilidades sociales para el ejercicio de la docencia	Los primeros auxilios y la psicomotricidad en las clases de educación física.	Grupo de trabajo
	Habilidades sociales para la mejora de la práctica docente.	Curso presencial
5. Recursos TIC	Conocimiento, utilización y creación de recursos TIC para el trabajo con alumnado con discapacidad física dentro de las clases de educación física.	Curso semipresencial

Tabla 1. Plan de formación permanente del profesorado

Desde estas premisas, la evaluación se realizará en dos vertientes: por un lado, valorar de manera integral las diferentes actividades de formación llevadas a cabo en sus diferentes modalidades y, por otro, determinar la incidencia de la formación en la mejora educativa, fundamentalmente en las prácticas y la realidad de las aulas sobre las que se pretende incidir, así como en el éxito académico del alumnado. La evaluación de las actuaciones formativas debe realizarse desde las evidencias que nos proporcionan los diferentes indicadores diseñados para ello. Datos como número de acciones formativas en las que se participa, características del profesorado participantes o motivos de la participación se triangulan con valoraciones acerca del grado de implicación y satisfacción del profesorado participante, la identificación de las dificultades que se han producido o la adecuación de la formación a sus prácticas de aula, lo que permitirá reforzar los logros y mejorar las dificultades acaecidas.

Esta propuesta de actividades se actualizará cada curso escolar así como la evaluación de cada actividad, e incluye elementos que permiten la coordinación con los equipos de inspección y demás instituciones formativas que participan de la actualización de la formación docente del profesorado de educación primaria.



CONCLUSIONES

A través del plan de formación que aquí se plantea se pretende incidir positivamente en la calidad docente dentro de la asignatura de Educación Física ante el trabajo con alumnado con discapacidad física y, para ello, consideramos que la formación permanente del profesorado ha de experimentar un cambio que garantice el apoyo al docente y a los centros educativos en la asunción de las tareas, funciones y exigencias que se le demandan, así como para que se replanteen los distintos espacios curriculares y organizativos que han permanecido invariables durante largo tiempo.

Tomando como referencia el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, las actuaciones que se proponen cubren una serie de líneas estratégicas dirigidas de un modo directo tanto al profesorado que recibe la formación como al alumnado como beneficiario indirecto de la misma, tales como la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento, el éxito y los resultados educativos de todo el alumnado; el aumento y mejora de la capacitación del personal docente; y el impulso del conocimiento compartido y producido desde los centros educativos, de la investigación e innovación educativa y de la experiencia y buenas prácticas docentes.

En definitiva, gracias a la puesta en marcha de este plan formativo se pretende proporcionar al docente de educación física una formación que dé respuesta a los diferentes retos y barreras que le surgen en el aula con alumnado con discapacidad física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Del Moral, C. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (2), 469-500.
- Delgado, M.A. (1996). *Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza a la EF en la Enseñanza Primaria Obligatoria. Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de la Educación Física Escolar*. Granada: Universidad de Granada.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo: voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.
- Esteve, J.M. (2003). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Junta de Andalucía (2014). *Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 170, de 2 de septiembre de 2014).
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sales, A.; Moliner, O.; Odet y Sánchiz, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), 1-7.
- Sicilia, A. y Delgado, M.A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.

PERCEPCIONES DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SOBRE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Gómez Hurtado, Inmaculada¹, Moya Maya, Asunción²

Universidad de Huelva, España

¹Inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es, España

² asunción@dedu.uhu.es, España

Resumen. La comunicación que presentamos describe los primeros resultados de una investigación cualitativa que tiene por objetivo contemplar la visión de las familias ante la inclusión del alumnado con necesidades especiales en las escuelas de educación infantil, primaria y secundaria. Desde un enfoque metodológico cualitativo hemos utilizado como instrumentos entrevistas, análisis de documentos y videos para la obtención de los datos los cuales han sido analizados a través de un sistema de categorías. Los resultados obtenidos recogen las perspectivas de estas familias respecto la respuesta educativa, el apoyo recibido, la coordinación con el centro y las necesidades planteadas. Concluimos que, partiendo de los resultados, la relación familia-escuela es el eje fundamental para atender a la diversidad del alumnado teniendo en cuenta las características familiares de cada alumno y utilizando la información aportada por la misma como enclave básico para el desarrollo del niño consiguiendo una mayor sensibilización por parte del profesorado.

Palabras clave: Familia, Educación Inclusiva, necesidades educativas especiales y educación formal.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La inclusión educativa para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales es uno de los objetivos principales de las políticas educativas de los últimos años (Hotulainen y Takala, 2014). Para ello, la inclusión de las familias en los centros educativos es cada día una estrategia educativa más utilizada en los contextos escolares promoviendo así culturas de colaboración que desarrollen y potencien las características de todo el alumnado (Rosales, 2012 y Ainscow, 2009).

De esta forma, las relaciones familia-escuela cada día se hacen más necesarias para la mejora del aprendizaje y el desarrollo del alumnado (Bolívar, 2006; Leal, 2006; Schecter y Sherri, 2009, Rea y otros, 2014).

Ainscow (2012, p. 39-49) considera que hay seis lecciones básicas que promueven la inclusión escolar entre las cuales destaca la apertura de la escuela y la necesidad de más recursos humanos que puedan participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

En torno a esta idea de educación inclusiva, se enfatiza la importancia de tener la inclusión escolar como idea, filosofía, actitud propia de los profesionales relacionados con la educación y como única posibilidad para atender a la diversidad del alumnado (Ainscow (2013a), Ainscow (2013b), Dyson, Farrerl y Hutcheson (2004), Kungelmas, (2001), Clough y Corbett (2000)). En ellas se remarca la necesidad de políticas educativas que apuesten por el alumnado con necesidades educativas especiales dándole una respuesta centrada en sus propias demandas y las de sus familiares partiendo de su derecho a la educación (Declaración de Salamanca, 1994).

Desarrollar escuelas que posibiliten un cambio educativo (García y otros, 2010; Oliver, 2009 y Hargreaves, 2000) a través de la inclusión escolar y el desarrollo de redes de colaboración (Ainscow, 2016) y cooperación (Comellas, 2009 y García-Bacete, 2003).

Haciendo referencia a cómo viven y perciben las familias con hijos o hijas con discapacidad la propia discapacidad, la calidad de vida de estas está sujeta al impacto que dicha limitación puede tener en sus vidas y los roles que adquieren las diferentes personas de la unidad familiar siendo la familia un grupo natural de apoyo para el niño con determinadas necesidades. (Verdugo, 2000).

En las familias con un hijo o hija con discapacidad, debemos tener en cuenta que existen rasgos generales que se dan en todas, son familias en “situación de conflicto, familias en vulnerabilidad” (Cánovas, Sahuquillo, Ciscar, Martínez, 2014, p. 268), sin olvidar que cada familia es diferente y tiene sus propias características por lo que cada una tiene su propia perspectiva, actitud y respuesta a esta situación que se ha dado en sus vidas (Einfeld y otros, 2012; Dabroska y Pisula, 2010; Glidden y Johnson, 1999; Floyd y otros, 1997; Rolland, 1994 y Cunningham y Davis, 1988)

OBJETIVOS

La investigación que presentamos tenía como objetivo principal analizar las concepciones de las familias con alumnado con necesidades educativas especiales sobre la inclusión escolar en el sistema educativo obligatorio. Concretamente se pretendía:

- Determinar, según la familia, las características del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Conocer la atención temprana recibida por el hijo o hija.
- Analizar la experiencia del niño y de su familia respecto a la Escuela Infantil.
- Analizar la experiencia del niño y de su familia respecto a la Educación Primaria.
- Analizar la experiencia del niño y de su familia respecto a la Educación Secundaria.

Sin embargo, en esta comunicación nos vamos a centrar en el análisis de los resultados y las conclusiones obtenidas sobre la etapa de Educación Primaria.

METODOLOGÍA

Esta investigación se encuadra dentro de la metodología cualitativa (Flick, 2004; Johnson y Christensen, 2004; Ruíz, 1996), en ella participaron 60 familias que tienen hijos e hijas con discapacidad, el 70% escolarizado en alguna etapa educativa y el 30% en periodo posterior a la escolarización. La selección de las familias se realizó a través de un muestreo intencional con el objetivo de obtener familias con alumnado escolarizado en los diferentes niveles de la escolarización obligatoria y fuera de él.

Los instrumentos seleccionados, teniendo en cuenta el carácter cualitativo de nuestra investigación, fueron entrevistas semiestructuradas a las familias, análisis de los diagnósticos y adaptaciones curriculares del alumnado y videos de cinco familias. En esta comunicación nos centraremos en el análisis de los primeros resultados desprendidos de las entrevistas.

El análisis de los datos se realizó a través de un sistema de categorías, buscando hacer descripciones que reflejasen las percepciones de los participantes. Para la elaboración de dichas categorías se siguió un proceso de codificación recurrente, a partir de dominios básicos, de forma inductiva. Llegamos a diez grandes categorías o dimensiones las cuales incluían múltiples subcategorías. Estas categorías o dimensiones son: datos del hijo o hija, respuesta inicial, Educación Infantil, Primaria y Secundaria.



RESULTADOS

Basándonos en los documentos revisados de diagnóstico y adaptaciones curriculares describimos el tipo de necesidad de los niños y niñas. Nos encontramos con un 6% con trastorno generalizado del desarrollo (4 niños/as), el 22% con síndrome de Down (12 niños/as), el 8% con enfermedades raras (5 niños/as), con discapacidad motórica el 34% (20 alumnos/as), con discapacidad intelectual el 8% (5 alumnos/as), con altas capacidades, déficit visual, dificultades de aprendizaje y trastorno del espectro autista 11% (7 niños/as) y el 11% (7 niños/as) con trastorno con déficit de atención e hiperactividad.

Por otra parte, es importante saber la edad de los niños y niñas que tienen las familias que hemos estudiado. El 8% está entre 0 y 10 años, el 62% entre 11 y 20 años y el 38% entre 21 y 30 años.

Tras la etapa de Educación Infantil, las familias se enfrentan de nuevo a la elección del centro de Educación Infantil y Primaria, algunos ya vivieron esta experiencia cuando escolarizaron al niño o niña con tres años. En esta ocasión, la elección del centro de Educación Primaria coincide con la anterior elección, se realiza por recomendaciones realizadas por la Administración educativa o asociación de familiares de niños y niñas con discapacidad o bien por la dotación de recursos al centro o por la cercanía del hogar al mismo. En la elección, es este momento, se prioriza la dotación de recursos en el centro a la cercanía al mismo, *elegí este centro, aunque estaba un poco más lejos del domicilio familiar porque disponía de todos los medios para la atención de mi niño. En esos momentos contaba con Logopeda y dos profesoras de Educación Especial.* (Entrevista 6).

Las experiencias de las familias con un hijo con discapacidad son variopintas cuando hacemos referencia a la Educación Primaria. Encontramos familias que están muy contentas con el centro y destacan por encima de toda la actuación de los profesionales, *Mejoró bastante gracias a las personas que trabajaban con él* (Entrevista 6), y el interés de los mismos con sus hijos e hijas promoviéndose una adecuada coordinación desde el centro. *Para mi es importante la coordinación entre nosotros, el centro, la tutora, monitora y profesora de especial, es buenisima, todos están totalmente coordinados y en contacto diario* (Entrevista 36). *La coordinación fantástica de los profesorados, tanto tutor con especialista y logopeda.* (Entrevista 42).

Sin embargo, también hemos estudiado familias que tienen una experiencia negativa con el centro ya que desde el mismo se ha propiciado en todo momento múltiples barreras y obstáculos. El primer obstáculo que se encuentran las familias es la actitud intolerante y de negación ante la dificultad de los profesionales que trabajan en los centros educativos. *Los profesores no conocen ni se interesan en conocer el problema.* En algunos casos, la falta de concienciación de los maestros y maestras llega a límites insospechados: *cuando Cristina cambio de tutora, la nueva tutora fue la que estaba cuando recibí en diagnóstico, y esta persona se dedicó a insultarla en medio de clase, a minusvalorarla e incitar a otros compañeros de la clase a que no jugarán con ella, ni la invitarán a cumpleaños. Giró su mesa poniendo la de cara a la pared y le decía que no se girase porque era muy retrasada para entender de*

lo que se iba a hablar. Tratamos de poner el tema en manos del jefe de estudio y del director del centro con palabras muy bonitas de ayuda y comprensión, pero solo empeoro las cosas, porque hubo represalias por parte de la tutora, de todo esto no nos dimos cuenta al momento y no sabemos cuánto tiempo pasó, pero la niña empezó a mostrar ansiedad por ir al cole, decía cosas un poco raras, le entraban crisis de ansiedad. (Entrevista 15).

Otra de las barreras fundamentales en los centros educativos es la falta de recursos para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Las familias resaltan que en muchos momentos un mayor número de recursos mejoraría el desarrollo de sus hijos e hijas en el centro.

Por otro lado, algunas familias resaltan que otro obstáculo que se han encontrado es la escasa formación e interés por formarse de los profesionales que trabajan en los centros educativos. *El principal problema que encontramos fue que los maestros de las aulas ordinarias no estaban lo suficientemente preparados para trabajar con un niño con Síndrome de Down dentro de su clase, y no sabían cómo actuar con él.* (Entrevista 43).

El apoyo, al igual que en la etapa de Educación Infantil, observamos que es realizado por el maestro/a de Pedagogía Terapéutica (Educación Especial), maestro/a de Audición y Lenguaje, logopedas, maestro/a de Educación Compensatoria, monitores de educación especial y Equipo de Orientación Educativa del centro. En la mayoría de los casos se desarrolla fuera del aula ordinaria, aunque hay algunos casos que especifican que es realizado dentro del aula ordinaria o de manera combinada (Observación 1). Los apoyos se realizan en las áreas instrumentales fundamentalmente aunque también se dedican a cuestiones del lenguaje, la percepción, la orientación, la psicomotricidad y la autonomía y desarrollo personal: *se le apoya tanto dentro como fuera del aula, y sobre todo en las materias básicas, lenguaje y matemáticas, además de trabajar con ella la organización* (Entrevista 21), *se le trabaja la autonomía personal y las habilidades sociales.* (Entrevista 20). En algunos casos, las familias no están de acuerdo con el tiempo que pasan los niños y niñas en el aula de Integración, *que hay cosas que el niño hace en el aula de Especial y podía hacer en su clase.* (Entrevista 50).

En algunos casos, las familias, recomendadas por el Equipo de Orientación Educativa o por iniciativa propia, han optado por un Centro Específico o Aula Específica para esta etapa dado que consideraban que los recursos y la atención era más adecuada para las necesidades de sus hijos e hijas. *En primero de Primaria, se creó el Aula Específica una experiencia muy buena, integración total y excelentes profesionales.* (Entrevista 32).

La mayoría de las necesidades respecto a esta etapa que remarcan las familias, hacen referencia a un mayor número de recursos humanos y más concienciación por parte del profesorado. *Yo pienso que tú puedes estudiar una carrera que te guste, pero también debes de tener una calidad humana. Mi experiencia a día de hoy con los maestros que yo he topado, es que trabajan porque quieren un sueldo fijo, hacen distinciones y no se fijan en los niños malos.* (Entrevista 12).



La valoración global de esta etapa se basa en la reclamación de una mejora en concienciación por parte del profesorado, la inclusión de un mayor número de recursos y más apoyos para cubrir las necesidades del alumnado.

Finalmente, hablamos de la etapa de Educación Secundaria. Los datos de esta etapa son menores ya que solo 14 familias tienen a sus hijos/as en esta etapa o ya la han pasado.

CONCLUSIONES

La elección del centro educativo en las primeras etapas para las familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales es uno de los momentos más decisivos e importantes para velar por el desarrollo de sus niños o niñas. Para dicha elección, nuestra investigación pone de manifiesto, que el 90% de las familias siguen las recomendaciones realizadas desde la Administración Educativa. Así, consideramos importante profundizar en la concienciación de las personas que están implicadas en este proceso de escolarización asegurando su adecuada formación y su actitud positiva para dar una respuesta adecuada a las familias basada en la mejor opción que se adapte a las características del niño o niña (Ainscow, 2009, Dabrowsca y Pisula, 2010).

En todas las etapas educativas coincide que los profesionales que llevan a cabo el apoyo son los maestros de Pedagogía Terapéutica, Audición y lenguaje, logopedas, monitores de educación especial, maestros de Educación Compensatoria y Equipo de Orientación o Departamento de Orientación desarrollándose en el aula ordinaria o en el aula de apoyo a la integración. Principalmente, en la etapa de Educación Infantil se realiza en el aula ordinaria y es en la Educación Primaria y Secundaria donde se comienza a hacer uso del aula de apoyo. En algunos casos, las familias consideran que el uso del aula de apoyo es excesivo. En la investigación realizada por Moliner y Domenech (2011) es uno de los principios básicos que resaltan los padres cuando se les pregunta por la inclusión de sus hijos e hijas.

En cuanto a la opinión de las familias haciendo referencia a la Educación Primaria el 50% de las familias tiene una experiencia negativa y el otro 50% tiene una experiencia positiva en la atención al alumnado con discapacidad. El principal obstáculo que se encuentran es la actitud del profesorado de negación e intolerancia (Jiménez y Vilà, 1999) y la escasa formación en estos temas. Ésta es una opinión que coincide con la investigación realizada por Verdugo y Rodríguez (2008) quien obtiene que la actitud del profesorado es primordial para poder avanzar en términos de inclusión; aún así creen que, en general, los profesores no están preparados para atender a la diversidad, habiendo una necesidad patente de contar con más formación e implicación por su parte.

En relación a estas opiniones, las principales demandas de las familias van dirigidas hacia un mayor número de recursos humanos y más concienciación por parte del profesorado considerando en algunos casos que la implicación y coordinación del profesorado es deficiente. En los estudios citados anteriormente, Gómez-González

(1998-1999) y Verdugo y Rodríguez (2008) referente a los centros educativos, los problemas que la mayoría de los padres detectan están relacionados con la falta de recursos y de profesionales cualificados, especialmente por lo que se refiere a las discapacidades menos frecuentes; escasez de centros en zonas rurales y largas distancias a los mismos; sobrecarga de trabajo de los profesores y especialistas; existencia de diversas dificultades de aprendizaje y discapacidades en una misma escuela; masificación de los centros y elevado coste de los colegios privados

En definitiva, desde la voz de las familias se reclama una mayor sensibilización ante la discapacidad y una actitud adecuada para atender a las diferencias desde una corriente inclusiva donde las diferentes características de la persona se tengan en cuenta desde su valor positivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-175.

Ainscow, M. (2013a). From special education to effective schools for all: widening the agenda. In L. Florian, (ed). *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Pub.

Ainscow, M. (2013b). Developing more equitable education systems: reflections on a three-year improvement initiative. In V. Farnsworth & Y. Solomon (eds.), *Reframing educational research: Resisting the 'what works' agenda*. London: Routledge.

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. (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.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Canovas, P., Sahuquillo, O., Císcar, E. y Martínez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la comunidad valenciana. *Educación XXI*. 17.2. 265-288. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11491

Clough, P. y Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education. A students' guide*. London: Paul Chapman.

Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.

Cunningham, C. y Davis. H. (1988). *Trabajar con los padres: Marcos de colaboración*. Madrid: MEC/Siglo XXI.



- Dabrowska, A. y Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 266-280.
- Dyson, A., Farrell, F.P. and Hutcheson, G. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. Newcastle: University of Newcastle.
- Einfeld, S. L., Stancliffe, R.J., Gray, K. M., Sofronoff, K., Rice, L., Emerson, E. y Yasamy, M. T. (2012). Interventions provided by parents for children with Intellectual disabilities in low and middle income countries. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 135-142.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. La Coruña: Morata Fundación Paidea.
- Floyd, F.J. y otros (1997). Afrontamiento de las familias ante el retraso mental: evaluación y terapia. *Siglo Cero*, 28 (5), 73, 5-11.
- García, Mª P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A. y Parra, J. (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), 157-188.
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 425-437.
- Glidden, L.M. y Johnson, V.E. (1999). Twelve years later: adjustment in families who adopted children with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 37 (1), 16-24.
- Hotulainen, R. y Takala, M. (2014). Parents' Views on the Success of Integration of Students with Special Education Needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (2), 140-154. doi.org/10.1080/13603116.2012.759630
- Jiménez, F. y Vilá, M. (1999). *De Educación Especial a Educación en la Diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2004). *Educational Research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (2ªEd.). United States of America: Pearson Education.
- Kugelmass, J.W. (2001). Collaboration and Compromise in Creating and Sustaining an Inclusive School. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65.
- Moliner, O. y Doménech, A. (2011). Elaboración, validación y digitalización de un cuestionario para familias sobre educación inclusiva. *Actas del Congreso internacional Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. (pp. 480-490). Almería: Universidad de Almería.
- Oliver, M. (2009). Medidas para favorecer la relación con las familias en la escuela. Y las familias, ¿qué opinan? En M.I. Ferrándiz, *Actas del VI Congreso Internacional y XXVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. (pp. 467-474). Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Rea, A.C., Acle, G., Ampudia, A. y García, M. (2014). Caracterización de los conocimientos de las madres sobre la discapacidad de sus hijos y su vínculo con la dinámica familiar. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (1), 91-103.
- Rolland, J. S. (1994). *Families, illness and disability*. New York: BasicBooks.
- Rosales, C. (2012). Contextos de innovación educativa. *Innovación Educativa*, 22, 9-21.
- Ruiz, J.M. (1996). *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Universitas.
- Schechter, S.R. y Sherry, D.L. (2009). Value Added? Teachers' Investments in and Orientations Toward Parent Involvement in Education. *Urban Education*, 44(1), 59-87.
- Verdugo, M.A, y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39 (3), 228, 5- 25.
- Verdugo, M.A. (2000) (Eds.). *Familia y discapacidad intelectual*. Colección FEAPS. Madrid: FEAPS.

INNOVACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

**Torrego Seijo, Juan Carlos¹, Monge López, Carlos², Muñoz Martínez,
Yolanda³**

Universidad de Alcalá, España

¹e-mail: juancarlos.torrego@uah.es, ²e-mail: carlos.monge@uah.es,

³e-mail: yolanda.munozm@uah.es

Resumen. Ante la sociedad cada vez más diversa y cambiante, la escuela debe ofrecer una enseñanza verdaderamente inclusiva, lo que todavía está lejos de lograrse. Para ello es fundamental dotar al profesorado de ciertos recursos imprescindibles que mejoren la atención a la diversidad. Existen evidencias que demuestran la deficiente formación docente en materia de, al menos, alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Entendiendo la metodología cooperativa como recurso de inclusión escolar, se diseñó, desarrolló y evaluó un programa de formación continua del profesorado. Así, el objetivo que aquí se persigue es analizar dicho programa, para lo que se recurre a entrevistas, cuestionarios, observaciones, grupos de discusión y análisis documental. Los resultados evidencian mejoras en el desarrollo profesional docente, impactos en la inclusión de todo el alumnado (no sólo del de altas capacidades) y propuestas de mejora sugeridas. A modo de conclusión, se podría afirmar que este programa de formación docente ha contribuido sustancialmente a implementar una metodología de enseñanza-aprendizaje capaz de favorecer la atención a la diversidad desde una perspectiva de inclusión.

Palabras clave: alumnos con altas capacidades, aprendizaje cooperativo, programa formativo.



INTRODUCCIÓN

Este estudio se enmarca dentro el Proyecto de I+D orientado a la Excelencia “Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid” (EDU2013-47696-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Son varias las investigaciones que ponen de manifiesto una necesidad imperiosa de cambiar y mejorar la formación docente en materia de atención a la diversidad (León, Felipe, Iglesias y Latas, 2011; Pérez, López y Poveda, 2009; Serrano y Pons, 2006), lo que indudablemente repercute sobre los alumnos en el centro y aula. En este sentido, actualmente los grandes olvidados son los alumnos de altas capacidades, que la mayoría de las veces, lejos recibir enseñanzas inclusivas, experimentan metodologías integradoras (Boal y Expósito, 2011). Empíricamente, algunos estudios apuntan la incidencia del aprendizaje cooperativo sobre la inclusión de todo el alumnado (Heredía y Duran, 2013; Moriña, 2011; Pedreira y González, 2014; Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013; Rey y Sebastián, 2013; Riera, 2011), pero todavía queda por investigar en profundidad su impacto específicamente sobre los alumnos de altas capacidades. Precisamente, ese uno de los objetivos a cubrir por el Proyecto de I+D mencionado.

Varios estudios empíricos recalcan la escasa presencia del aprendizaje cooperativo en la formación del profesorado. Pérez y otros (2009) muestran un estudio bibliométrico de las publicaciones sobre aprendizaje cooperativo y formación del profesorado entre 1997 y 2008, donde concluyen que la producción documental sobre esta temática es relativamente escasa y va descendiendo paulatinamente. Otra investigación de relevancia dentro del contexto español es la presentada por León y otros (2011), quienes destacan la prácticamente inexistente formación inicial en aprendizaje cooperativo del profesorado de Educación Secundaria. Y, por su parte, Serrano y Pons (2006) muestran una propuesta de formación del profesorado para la implantación del aprendizaje cooperativo.

En definitiva, ahora se trata de innovar en las aulas ofreciendo una atención inclusiva al alumnado de altas capacidades dentro de las aulas ordinarias, mediante la enseñanza cooperativa, lo que requiere necesariamente una formación continua del profesorado participante en esta experiencia.

OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es analizar una experiencia formativa de innovación e inclusión basada en el aprendizaje cooperativo como recurso para los alumnos de altas capacidades y para el resto de sus compañeros. Para ello se establece una serie de objetivos específicos vinculados a preguntas de investigación:

- Analizar cómo el programa formativo favoreció el desarrollo profesional del profesorado.

- Investigar cómo el programa formativo facilitó la implementación de la metodología cooperativa.
- Entender las percepciones del profesorado acerca del impacto del aprendizaje cooperativo en los alumnos de altas capacidades y en sus compañeros.
- Comprender las percepciones docentes sobre la satisfacción y propuestas de mejora para el programa de formación en altas capacidades y aprendizaje cooperativo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Si bien es cierto que el programa de formación del profesorado en materia de aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades se estructura en torno a unos objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación comunes para todos los centros educativos participantes, la propuesta varía en cada centro para adaptarse a sus características contextuales y pedagógicas (Torrego, Monge, Pedrajas y Martínez, 2016).

Esta formación se realizó a través de cinco actuaciones principales que han ido mejorándose desde su implementación en 2012-2013: (a) curso de iniciación, (b) seminarios de formación en los colegios, (c) asesoramiento-seguimiento, (d) sesión de formación en unidades didácticas y (e) jornadas de clausura.

El principal objetivo de este programa de formación es garantizar la puesta en marcha de estrategias metodológicas de intervención en el aula para desarrollar al máximo las competencias de todos y cada uno de los estudiantes, dentro de estructuras de aprendizaje cooperativo. En definitiva, se pretende que el profesorado participante sea capaz de diseñar e implementar propuestas educativas de calidad que den respuesta a todos los alumnos, incluidos los estudiantes con altas capacidades. Para ello, se propone una serie de objetivos específicos, que son:

- Conocer las características de los alumnos con altas capacidades, así como los recursos metodológicos para la atención de los mismos.
- Reconocer los conceptos y principios de la escuela inclusiva.
- Introducir el aprendizaje cooperativo como forma habitual de enseñar-aprender en el aula.
- Conocer una secuencia de implantación de aprendizaje cooperativo aplicada en el aula y centro, que facilite el progresivo aprovechamiento de esta herramienta metodológica.
- Conocer y poner en práctica los elementos básicos del aprendizaje cooperativo.
- Diseñar situaciones de aprendizaje cooperativo, estructurando los distintos elementos.



- Diseñar unidades didácticas cooperativas y diferenciadas.
- Enmarcar esta formación dentro de un proyecto de desarrollo e investigación dentro del aula.

Los contenidos abordados durante la formación se estructuran en torno a los siguientes bloques:

- Estudiantes con altas capacidades: (a) perfil del alumno con altas capacidades; (b) estrategias para diferenciar la enseñanza; (c) enseñanza diferenciada.
- La red de aprendizaje: (a) los agrupamientos cooperativos; (b) la igualdad de oportunidades para el éxito; (c) interdependencia positiva; (d) responsabilidad individual; (e) utilización de destrezas cooperativas; (f) interacción promotora cara a cara; (g) procesamiento interindividual de la información.
- Técnicas de aprendizaje cooperativo formales e informales: (a) características, descripción y aplicación práctica de las principales técnicas informales; (b) características, descripción y aplicación de las principales técnicas formales.
- Evaluación desde la perspectiva de la incorporación de la metodología cooperativa: (a) marco conceptual, implicaciones e importancia; (b) estrategias y recursos.
- La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión: (a) conceptos y principios del marco inclusivo; (b) concepto de diferenciación curricular; (c) ecualizador de Tomlinson, taxonomía de Bloom e inteligencias múltiples; (d) diferenciación de los distintos elementos curriculares.
- Diseño de unidades didácticas cooperativas y diferenciadas: (a) claves a considerar y evaluar en el proceso de planificación; (b) procedimiento para su elaboración; (c) aplicaciones prácticas.
- Planificación de las actividades de desarrollo e investigación del proyecto: (a) proceso de toma de decisiones y elaboración del proyecto; (b) estrategias de investigación-acción.

Las competencias buscadas para el desarrollo personal y profesional del profesorado mediante este programa formativo son:

- Comprender el sentido, la importancia y el significado del aprendizaje cooperativo en la escuela como estrategia de inclusión en el aula.
- Conocer e identificar los principales elementos o condiciones que hacen posible el aprendizaje cooperativo.
- Conocer y utilizar algunas técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Disponer de una secuencia de puesta en marcha del aprendizaje cooperativo en las aulas.
- Reflexionar sobre la propia práctica educativa y desarrollar proyectos de

aprendizaje cooperativo que persigan la mejora de la educación de todo el alumnado, en el marco de una educación inclusiva.

- Identificar alumnos con altas capacidades y diseñar programas para intervenir a lo largo de su escolaridad.
- Elaborar unidades didácticas diferenciadas en los distintos elementos curriculares en función de las diversas necesidades educativas especiales existentes en el aula, fundamentalmente para el alumnado de altas capacidades.
- Colaborar con otros profesionales para abordar la atención global de los estudiantes con necesidades educativas especiales en general y específicamente del alumnado con altas capacidades.
- Desarrollar la inquietud por investigar, reflexionar e innovar en el campo del aprendizaje cooperativo, la atención a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar una actitud y un comportamiento ético, y actuar de acuerdo con los principios deontológicos de la profesión docente, promoviendo acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

La evaluación se basa en: (a) la participación en sesiones y debates en torno a las actividades que se plantean; (b) la presentación de un trabajo grupal basado en la realización del cuaderno de trabajo; (c) la realización de un trabajo en el que se diseñe una sesión de clase donde la cooperación constituya el eje fundamental sobre el que se articula la dinámica de trabajo.

Las estrategias metodológicas se basan en los principios de motivación, actividad, interacción entre iguales y trabajo cooperativo en torno a diversas dinámicas y contenidos. En la práctica, estos principios se concretan en la realización de diversos tipos de actividades y en el trabajo con distintos agrupamientos (individual, en parejas, pequeños grupos y grandes grupos). Se combinan actividades de reflexión, debate, análisis, intercambio de opiniones, etc. sobre las situaciones y temas que se van planteando en las distintas unidades. También se incide especialmente en la dimensión práctica de la formación, y para ello se propone la realización de actividades variadas sobre contextos reales, como la observación, el análisis de procedimientos y el diseño de actividades. En las sesiones se alternan las exposiciones teóricas por parte de los formadores con la realización de actividades prácticas por parte de los asistentes, empleando los distintos tipos de agrupamientos mencionados.

EVIDENCIAS

A partir de varias técnicas de recogida de datos (entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión, observación participante y análisis documental) en ocho centros



públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid donde se desarrolló la experiencia, se obtuvieron varias evidencias de interés para el Programa formativo.

El programa de formación favoreció el desarrollo profesional docente (prácticas y concepciones). “En lo personal ha supuesto un estímulo, algo nuevo, dar un cambio a tu forma de trabajar, ver el valor que tiene eso” (grupo de discusión, jefa de estudios)

El profesorado ha aprendido, se ha sensibilizado y ha conseguido saber mejor qué tiene que hacer ante un alumno con necesidades educativas. [...] El profesorado realmente salió muy formado, porque todos aprendieron a establecer otra forma de trabajar, aprendieron a establecer esa red de aprendizaje. [...] El profesorado partía de conocimiento cero en aprendizaje cooperativo (como mucho habían leído algo o les sonaba, pero no tenían ninguna formación, y al final de la formación sí que manejaba ya las técnicas (entrevista, asesora)

Las distintas fases del programa de formación facilitaron la implantación de la metodología cooperativa. “Para formar equipos, me han resultado de utilidad los criterios que me dieron en la formación, especialmente en el asesoramiento, y las orientaciones del sociograma que me dio el equipo de la Universidad de Alcalá” (entrevista, tutora). “Quiero agradecer a las chicas que han venido de prácticas a nuestro centro por su colaboración para poder poner en práctica la unidad didáctica diferenciada” (entrevista, tutora).

La implantación del aprendizaje cooperativo conllevó mejoras en todo el alumnado. “El aprendizaje cooperativo no sólo ha beneficiado a los alumnos de altas capacidades, sino que ha servido para atender tanto a los de por arriba como a los de por abajo” (grupo de discusión, orientadora). “Tener la disposición del aula así permite que los alumnos se comuniquen tan bien que aprenden muchísimo [...]. Esa es una de las acciones que yo más valoro. Aprenden muy bien” (grupo de discusión, tutora).

Existe una necesidad percibida de ampliar el tiempo, tanto de formación como de implantación:

La verdad es que ha costado mucho en 2º [...]. Lo veo como algo muy ambicioso. Es un proyecto que apunta a dos cosas grandes: Una es un cambio metodológico importante; y cambiar la metodología de los profesores es complicado. Y por otro lado, que yo insisto que se ha quedado muy flojo, es el tema de las altas capacidades. Entonces, es un proyecto muy ambicioso que con un año no es suficiente y haría falta otro segundo año para poder tirar hacia adelante. (grupo de discusión, tutora)

El profesorado se mostró satisfecho con el programa. “Tiene cosas buenas. Tiene muchísimas cosas buenas” (grupo de discusión, tutora). “Sé que están contentos con la formación que recibieron. El profesorado está bastante contento con la

formación” (entrevista, asesora). “El Claustro está trabajando muchísimo. El proyecto en sí es bueno” (grupo de discusión, directora).

CONCLUSIONES

Parece evidente la necesidad de mejorar la formación docente en atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, especialmente en materia de alumnos con altas capacidades (Boal y Expósito, 2011) y metodologías cooperativas (Heredia y Duran, 2013; León y otros, 2011; Moraña, 2011; Pedreira y González, 2014; Pérez y otros, 2009; Pujolàs y otros, 2013; Rey y Sebastián, 2013; Riera, 2011; Serrano y Pons, 2006).

Por esta razón se diseñó, desarrolló y evaluó un programa de formación docente al respecto (Torrego y otros, 2016), que en un análisis preliminar del mismo pone de manifiesto una serie de cuestiones importantes:

- Este programa de formación docente favorece el desarrollo profesional del profesorado a través de la modificación de sus prácticas y concepciones.
- Las fases del programa formativo facilitan el desarrollo de la metodología cooperativa dentro del aula como recurso inclusivo.
- La experiencia de aprendizaje cooperativo conlleva mejoras percibidas en todo el alumnado, incluyendo al de altas capacidades.
- Las mejoras del programa formativo deben ir encaminadas fundamentalmente hacia la gestión temporal, sugiriendo que debe ser implementado durante más años.

No obstante, actualmente se trata de un análisis preliminar que debe ser estudiado con mayor profundidad posteriormente, pero sí ayuda a establecer un sistema de categorías que ayude a comprender el impacto del programa formativo en el profesorado y cómo impacta en la inclusión del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boal, M.T. y Expósito, M.M. (2011). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programas de enriquecimiento. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 53-87). Madrid: Fundación SM.

Heredia, J. y Duran, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista de Inclusión Educativa*, 6(3), 25-40.

León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.



- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del Programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.
- Pedreira, M. y González, M.P. (2014). El aprendizaje cooperativo en un centro de primaria: una experiencia inclusiva. *Revista de Innovación Educativa*, 24, 259-272.
- Pérez, A.M., López, M.P. y Poveda, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de Documentación*, 12, 209-220.
- Pujolàs, P., Lago, J.R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Rey, R.M. y Sebastián, E. (2013). Prácticas pedagógicas inclusivas. Experiencia de aprendizaje cooperativo en un colegio público. En E. Sebastián, C.R. Mosca y S.E.S. Oliveira (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España* (pp. 167-182). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133-149.
- Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2006). Formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo. En T. Aguado, B. Álvarez, I. Gil, C. Luque, B. Malik, P. Mata y J.A. Téllez (Eds.), *Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar* (pp. 451-461). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Torrego, J.C., Monge, C., Pedrajas, M.L. y Martínez, C. (2016). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 91-110.

ASESORAMIENTO COLABORATIVO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO: ANÁLISIS DE UNA INNOVACIÓN

Torrego Seijo, Juan Carlos¹, Monge López, Carlos²

Universidad de Alcalá, España

¹e-mail: juancarlos.torrego@uah.es, ²e-mail: carlos.monge@uah.es

Resumen. Actualmente, las intervenciones educativas para alumnos con altas capacidades se abordan desde una enseñanza diferenciada, pero fuera de su contexto natural de aprendizaje (el aula ordinaria). Desde una perspectiva de inclusión, el aprendizaje cooperativo posibilita atender a estos alumnos junto al resto de compañeros. No obstante, para desarrollar esta metodología al menos es necesario que el profesorado se encuentre capacitado para ello, lo que no se suele producir notoriamente todavía. Dentro de un programa de formación continua del profesorado para incluir a los alumnos con altas capacidades a través del aprendizaje cooperativo, el asesoramiento colaborativo cobra especial relevancia. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar la propuesta estratégica de asesoramiento utilizada, para lo que se recurrió a grupos de discusión, entrevistas, observación participante, cuestionarios y análisis documental. Los resultados indican una serie de elementos positivos y propuestas de mejora a considerar para futuras ocasiones.

Palabras clave: alumnos con altas capacidades, inclusión escolar, metodología de procesos.



INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de I+D Orientado a la Excelencia “Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades en el Comunidad de Madrid” (EDU2013-47696-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. En este contexto, el objetivo del Proyecto es analizar y comprender el impacto de la metodología cooperativa sobre este tipo de alumnado y el resto de compañeros desde una propuesta innovadora de actuación en el aula ordinaria. Pero, previamente, para ello es imprescindible una adecuada formación del profesorado en estos términos, lo que lleva a generar programas formativos que deben ser analizados para su mejora.

Considerando la baja cualificación del profesorado en materia de alumnos con altas capacidades (Hernández y Gutiérrez, 2014; Peña, Martínez, Velázquez, Barriales y López, 2003), así como una escasa presencia del aprendizaje cooperativo a lo largo de su formación (León, Felipe, Iglesias y Latas, 2011; Pérez, López y Poveda, 2009; Serrano, Moreno, Pons y Lara, 2008; Serrano y Pons, 2006), se hace necesario implementar y evaluar un programa específico diseñado para tal efecto (Torrego, Monge, Pedrajas y Martínez, 2016). Este programa se estructura en torno a unos objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación comunes para todos los centros educativos participantes, pero la propuesta varía en cada centro para adaptarse a sus características contextuales y pedagógicas. Esta formación se realiza a través de cinco actuaciones principales que han ido mejorándose desde su implementación en 2012-2013: (a) curso de iniciación, (b) seminarios de formación en los colegios, (c) asesoramiento-seguimiento, (d) sesión de formación en unidades didácticas y (e) jornadas de clausura. El principal objetivo de este programa de formación es garantizar la puesta en marcha de estrategias metodológicas de intervención en el aula para desarrollar al máximo las competencias de todos y cada uno de los estudiantes, dentro de estructuras de aprendizaje cooperativo. En definitiva, se pretende que el profesorado participante sea capaz de diseñar e implementar propuestas educativas de calidad que den respuesta a todos los alumnos, incluidos los estudiantes con altas capacidades. Esta propuesta de formación del profesorado se asienta en cuatro pilares fundamentales que abarcan (Torrego, 2011):

- Una cultura de cooperación, que entiende el aprendizaje cooperativo como una herramienta de diferenciación curricular.
- Una red de aprendizaje, considerada como el conjunto de elementos, procedimientos y secuencias para la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.
- Una red de enseñanza, que no se conforma con la cooperación entre los alumnos y busca la colaboración entre los docentes.
- Las unidades didácticas de aprendizaje cooperativo para alumnos con altas capacidades.
- En relación al estudio que aquí se presenta, los aspectos más destacados de la

propuesta son el asesoramiento-seguimiento como actuación de formación (Torrego y otros, 2016) y la red de enseñanza (Torrego, 2011). Ambas ideas convergen en base metodológica y de intervención: la metodología de procesos como estrategia de asesoramiento colaborativo.

El modelo de asesoramiento colaborativo, frente a otros modelos, claramente fomenta el liderazgo cultural, organizativo y pedagógico, el compromiso y empoderamiento del profesorado a largo plazo, la participación efectiva (Torrego, 2008), la autonomía del profesorado frente al asesor, la cohesión institucional, el consenso docente (Sánchez y García, 2005), la institucionalización de la innovación, la unión entre teoría y práctica mediante la reflexión del profesorado (Torrego, 2001), las capacidades organizativas para resolver los problemas de forma autónoma (Arencibia, 2004), etc.

Parece razonable que desde un modelo de colaboración se produzcan también interacciones en el alumnado basadas en el trabajo en equipo. “La colaboración entre los profesores en los centros es, entre otras cosas, una buena manera de predicar con el ejemplo al proponer que los estudiantes cooperen entre sí en las tareas y aprendizajes escolares” (Escudero, 2012, p. 269). Resulta estrecha la relación existente entre la reflexión/evaluación compartida, la participación democrática y el compromiso equitativo por la mejora de las enseñanzas-aprendizajes en lo que a colaboración del profesorado y cooperación del alumnado se refiere (Lago y Naranjo, 2015; Pujolàs y Lago, 2011). En este sentido, Escudero (2012) pone de manifiesto las semejanzas entre aprendizaje cooperativo y colaboración docente:

Las comunidades de aprendizaje, asimismo, coinciden con el trabajo cooperativo del alumnado en el sentido de abogar porque las aulas sean también comunidades de aprendizaje entre alumnos y profesores basadas en el respeto y la ayuda mutua para que todos vayan adelante. Valores como la solidaridad y el apoyo entre iguales pueden hacer del trabajo cooperativo en las aulas un buen resorte para el aprendizaje de los contenidos disciplinares y, además, contribuir al aprendizaje de la ciudadanía en la práctica a través de relaciones y ensayos que permitan a estudiantes y profesores vivir la democracia. (p. 278).

En este sentido, Torrego (2011) describe un modelo de asesoramiento colaborativo desde la metodología de procesos para la implementación del aprendizaje cooperativo en el centro y aula.

OBJETIVOS

El principal objetivo de este estudio es analizar una propuesta de asesoramiento para la inclusión de alumnos con altas capacidades mediante aprendizaje cooperativo, para lo que se especifica:

- Comprender las percepciones de los participantes sobre sus puntos fuertes y



débiles.

- Analizar la satisfacción de los participantes en relación al asesoramiento.
- Recoger propuestas de mejora desde el punto de vista del profesorado.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Si bien la metodología de procesos del asesoramiento colaborativo puede utilizarse para mejorar lo que la escuela precise desde una autorrevisión institucional, no resulta incongruente focalizarla hacia la cultura colaborativa y al aprendizaje cooperativo. Si se busca el trabajo en equipo dentro de un centro educativo, procurando que los docentes establezcan relaciones de colaboración, ¿por qué no focalizar también el trabajo grupal entre el alumnado? Es decir, defendiendo la idea de que el trabajo en equipo con un objetivo común es beneficioso, resulta coherente seguir este postulado tanto para los docentes como para alumnos.

En esta línea, Torrego (2011) propone una estrategia de asesoramiento para la implementación del aprendizaje cooperativo. En primer lugar, se establece una creación de condiciones a través de la clarificación de tareas. Aquí lo relevante es establecer qué papel va a desempeñar cada participante. Se crea un grupo interno del proyecto, que será el encargado de la comunicación entre el centro y el asesor. Se sensibiliza a la comunidad educativa mediante una campaña informativa, ofreciendo además una formación básica al profesorado en relación a los elementos, la evaluación y las técnicas formales e informales del aprendizaje cooperativo. Y, como último paso de esta primera fase, se realiza una evaluación inicial de la red de enseñanza en relación a la formación del equipo docente, a los agrupamientos y a la planificación de la implantación. La peculiaridad de esta fase de creación de condiciones es que es algo que se debe mantener durante todo el proceso de asesoramiento, procurando la motivación constante de los participantes (lo que se denomina “querer hacer”) y su capacitación para innovar (lo que se conoce como “saber hacer”).

En segundo lugar, se procede con la planificación y preparación para el desarrollo a través de formación en habilidades de comunicación interpersonal y coordinación docente. También cabe aquí la preparación para el desarrollo del plan, que implica la elaboración del perfil de cambio y posteriormente su puesta en relación con el perfil de uso del cambio. Elaborar un perfil de cambio implica efectuar un ejercicio de concreción de la acción, mientras que elaborar un perfil de uso del cambio requiere realizar la descripción de lo que se viene haciendo y pensando sobre la práctica docente, teniendo como punto de contraste y comparación el perfil de cambio.

La cuarta fase se centra en el desarrollo y seguimiento del plan a través de una evaluación en cuanto al desarrollo de la implantación y al uso de técnicas formales e informales.

Finalmente, la quinta fase implica una evaluación y propuestas de mejora en tres ámbitos de actuación: (1) la organización del centro, respecto a la implantación de la metodología y al desarrollo de su competencia metodológica; (2) la cooperación entre profesores, respecto al desarrollo de la cooperación dentro de los equipos docentes y a la relación de las familias con el proyecto; (3) la convivencia, respecto al tratamiento de los temas relacionados con la mejora de la gestión de la convivencia escolar.

Cabe mencionar que esta propuesta de asesoramiento no es algo que comience en la creación de condiciones y siga progresivamente hasta terminar en la evaluación y propuestas de mejora. Es un proceso cíclico repitiendo la secuencia tantas veces como sea necesario. Además, dependiendo de la situación del centro, puede empezarse por cualquier fase, siempre y cuando la creación de condiciones se mantenga viva durante toda la innovación.

Esta propuesta viene siendo desarrollada en ocho centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid.

EVIDENCIAS

Las evidencias fueron recogidas y trianguladas a través de grupos de discusión (con la participación de tutores, orientadores, jefes de estudio y directores), entrevistas en profundidad (a los tutores y a la asesora), cuestionarios (para los tutores), análisis documental (de las producciones reflexivas del profesorado, de documentos de planificación didáctica y de informes de la Consejería) y observación participante (realizada por la asesora) y observación no participante (realizada por el equipo investigador).

Por norma general, los aspectos del asesoramiento percibidos como positivos suelen hacer referencia de su utilidad: “como criterios para formar equipos he usado el conocimiento de los alumnos, los contenidos de la formación y asesoramiento y el sociograma de la Universidad de Alcalá” (entrevista, tutora 1); “lo que más me ha ayudado en el proceso de implantación del aprendizaje cooperativo ha sido el coordinarme con mi compañera de ciclo, el apoyo directivo del centro y la asesora” (entrevista, tutora 2); “he colocado a los alumnos en función de las pruebas iniciales sociométricas, del asesoramiento, etc.” (entrevista, tutora 4).

También cabe señalar la percepción de los participantes sobre el impacto del asesoramiento en el desarrollo profesional del profesorado: “en algunos casos ha cambiado y mejorado la visión que tiene el profesor del niño de altas capacidades, pues, yo creo, ha permitido conocer y comprender el perfil de estos niños” (grupo de discusión, directora); “la mayoría del profesorado partía de conocimiento cero en la parte de aprendizaje cooperativo, como mucho habían leído algo o les sonaba, pero no tenían previamente formación. Y, al final, con la metodología seguida [...] en el asesoramiento del aula sí que manejan perfectamente las técnicas” (entrevista, asesora).



Aunque los participantes no percibieron serios elementos negativos del asesoramiento, sí realizaron varias propuestas de mejora. En general, se trata de ampliar el proceso, bien sea llevándolo a otras etapas o bien a lo largo del tiempo: “soy de Infantil y hay que hacer una mayor adaptación. [...] Me gustaría que se acercara más a Educación Infantil [...]. Me parece muy útil e interesante, pero creo que deberíamos arrancar desde abajo” (cuestionario, tutora 13); “creo que en un curso no da tiempo a ver y a hacer todo lo que se necesita ver. Quizá en dos años daría. Pero en uno está claro que no” (entrevista, asesora); “la Consejería de Educación, Juventud y Deporte propone [...] dar mayor continuidad temporal al asesoramiento externo” (análisis documental, informe de 24 de junio).

CONCLUSIONES

Diversos estudios ponen de manifiesto la necesidad de mejorar la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad (Hernández y Gutiérrez, 2014; León y otros, 2011; Peña y otros, 2003; Pérez y otros, 2009; Serrano y otros, 2008; Serrano y Pons, 2006). Por ello, desde un planteamiento inclusivo, se pone en marcha un programa formativo en relación a los alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo (Torrego, 2011; Torrego y otros, 2016). Dicho programa se fragmenta en varias actuaciones, siendo una de ellas el asesoramiento colaborativo, que ha resultado útil aunque muy focalizado en Educación Primaria y corto en el tiempo desde el punto de vista de los participantes. Precisamente, estas aportaciones permiten comprender las percepciones de los protagonistas del cambio y mejorar la propuesta en intervenciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escudero, J.M. (2012). La colaboración docente: una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 269-289). Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.
- Lago, J. R. y Naranjo, M. (2015). Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. En R.M. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 265-303). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.

Peña, A.M., Martínez, R.A., Velázquez, A.E., Barriales, M.R. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289.

Pérez, A.M., López, M.P. y Poveda, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de Documentación*, 12, 209-220.

Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2011). El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 121-141). Barcelona: Graó.

Serrano, J.M., Moreno, T., Pons, R.M. y Lara, R.S. (2008). Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(10), 1-30.

Serrano, J.M. y Pons R.M. (2006). Formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo. En T. Aguado, B. Álvarez, I. Gil, C. Luque, B. Malik, P. Mata y J.A. Téllez (Eds.), *Educación intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar* (pp. 451-461). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Torrego, J.C. (Coord.) (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

Torrego, J.C., Monge, C., Pedrajas, M.L. y Martínez, C. (2016). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 91-110.

LAS REDES EDUCATIVAS LOCALES APRENDEN A TRABAJAR EN IGUALDAD Y CREAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA TODOS: DOS ESTUDIOS DE CASO

Hernández de la Torre, Elena¹, Navarro Montaña, María José²

Universidad de Sevilla, Facultad Ciencias de la Educación, España
¹ e-mail: eht@us.es, ² e-mail: maripe@us.es

Resumen. En este estudio nos planteamos analizar dilemas y controversias de centros educativos que utilizan redes escolares como estrategias de trabajo cooperativo con el fin de planificar de forma conjunta y colaborativa. Los datos se han recogido con carácter cualitativo y cuantitativo, basándonos en cuestionarios y técnicas biográficas: entrevistas a asesores de zona, coordinadores de redes escolares, grabaciones de sesiones de trabajo grupales y cuestionarios a directores de centros y profesorado participante. Entre los resultados destacamos que la práctica en redes escolares crea buenas estructuras organizativas para trabajar con responsabilidad, aprender consensuadamente e incrementa un un trabajo basado en un aprendizaje para todos.

Palabras clave: aprendizaje en red, redes educativas, trabajo colaborativo



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El desarrollo del trabajo en red se considera una estructura organizativa que ofrece la oportunidad de aprender a la comunidad educativa y al profesorado que participa. El análisis de las necesidades y funcionamiento de los centros es necesario para abordar propuestas de trabajo para desarrollar nuevas estrategias de trabajo responsables y compartidas por los centros educativos. El desarrollo de funciones en la propia red y en su profesorado da lugar a lo que se denomina *liderazgo distribuido* en las buenas prácticas docentes sobre todo cuando se abordan Proyectos de Mejora. La motivación y apoyo del grupo con estrategias planificadas por todos es fundamental, “las redes son una buena alternativa para integrar esfuerzos, recursos y planes conjuntos” (Gobierno Vasco, 2011, 5).

Crear una coordinación estable entre centros para constituir redes de experiencias y trabajo es el objetivo prioritario que se persigue con las redes. Se trata de construir una red de intercambio, de relación y de cooperación, promotoras de procesos innovadores y participativos de los profesores que comparten el proceso educativo. Esta dimensión social de la red elabora un sistema de relaciones entre centros y profesorado para que los cambios sean colectivos (Muñoz, 2010), con la participación de todos los profesores implicados y considerando que este cambio puede ser lento, progresivo, pero, sobre todo, formativo. Trabajar en redes locales se considera un trabajo comunitario, un proyecto compartido donde el profesorado planifica para la práctica y representa el modo en que un centro responde a sus necesidades de atención al alumnado y desarrolla formas colaborativas de trabajo.

La hipótesis de partida de nuestra investigación plantea que el trabajo en redes educativas locales supone actualmente una necesidad para el cambio en los centros y para la mejora, donde la finalidad de cada centro es optimizar la calidad educativa para responder a las demandas de los centros educativos actuales y el desarrollo de una educación compartida y de calidad. La “formación en red” y el conocimiento compartido abordan mejoras e innovaciones en centros desde un grupo de trabajo y apoyo amplio, paliando el trabajo en aislamiento de cada centro docente y de su profesorado. Las investigaciones arrojan resultados y reflexiones de investigadores de nuestro país como Betoret y Artiga (2010), Civís y Longás (2015), Doménech (2009), Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), Muñoz (2010), Rué (2005) y Rué, Balaguer, Forastiello, García, Moreno, Nuñez y Valls (2005), como estudios internacionales de investigadores como Ainscow y West (2006), Ainscow, Muijs & West (2006), Chapman (2006), Chapman y Fullan (2007), Dufour, Eaker & Many (2006), Hadfield, & Chapman (2009). El desarrollo de redes educativas locales se basa en un enfoque horizontal y colectivo para promover la reflexión y el cambio entre todos los participantes, estudia las relaciones que hay entre sus miembros y su significado.

OBJETIVOS

El propósito de este estudio es indagar en la planificación y gestión del trabajo colaborativo en redes educativas, indagando en el trabajo conjunto de las redes. A partir de aquí planteamos varios objetivos fundamentales:

1. Examinar y explicar el funcionamiento y desarrollo de estas redes,
2. Valorar la aportación que estas redes hacen a los centros pertenecientes a la misma
3. Analizar la respuesta del profesorado a partir de su pertenencia a la red educativa.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La recogida de datos se ha realizado con cuestionarios semiestructurados e individuales y entrevistas semiestructuradas, con una metodología descriptivo-narrativa fundamentada en un enfoque cualitativo y cuantitativo de investigación. El análisis de los cuestionarios semiestructurados se ha realizado con el programa estadístico SPSS 22.0, el análisis de las preguntas abiertas y entrevistas se ha realizado con el programa de análisis cualitativo MAXQDA 10. La metodología ha sido participativa y colaborativa en reuniones individuales y de grupo. Los participantes han sido asesores de Centros de Profesorado, profesorado de los centros, equipos directivos, orientadores de centros, coordinadores de Grupos de Trabajo así como inspectores de zona. El proceso de recogida de datos y las fases se han estructurado de la siguiente forma:

- PRIMERA FASE: contacto email, cuestionario y entrevistas estructuradas en grupo a los equipos directivos de CEPs
- SEGUNDA FASE: cuestionario documental, entrevista estructurada, reuniones de redes, cuestionario coordinadores de red, equipos directivos y profesorado, observaciones
- TERCERA FASE: entrevistas finales informales a los asesores de CEPs

Los cuestionarios y entrevistas grupales se han estudiado a través del análisis del discurso y conversacional con un enfoque de tipo constructivista (Bardin,1991; Edwards, 1997). Hemos explicado datos en un proceso de agrupación discursiva de categorías, aglutinando discursos comunes de los entrevistados (Ruiz-Vargas, 1996). Las categorías han surgido de forma emergente del propio contenido del discurso de cuestionarios, entrevistas y Focus Group. Las categorías han sido: inicio del trabajo y formación de la red, diseño y desarrollo de las redes, recursos, organización del trabajo en red, repercusiones en los centros/comunidad educativa, impacto de la participación



en la red y resultados. Los materiales de las dos redes estudiadas han sido los siguientes:

RED A (antigüedad desde 2007) PRIMARIA/RED CONSOLIDADA/(8 centros): entrevista Focus-Group asesores de zona, cuestionarios E. Directivo de los centros, entrevista Coordinadora Proyecto escrito, observaciones

RED B (antigüedad desde 2012) SECUNDARIA/RED RECIENTE/(9 centros): entrevista Focus-Group asesores de zona, cuestionario E. Directivo de los centros, participación reuniones con la red, entrevista Coordinador, cuestionario profesorado participante, Proyecto escrito

EVIDENCIAS

Los resultados/evidencias de las dos redes estudiadas son las siguientes:

A. Respecto a la *entrevista focus-group al equipo de los centros de profesorado*, análisis de 3 entrevistas grupales en centros de profesorado para toma de contacto con las redes:

-grupo focal 1, destaca que los centros que participan en redes trabajan en colaboración y comunicación horizontal, evalúan sus necesidades y transforman las actitudes del profesorado ante procesos formativos

-grupo focal 2, afirma que es importante encontrar una motivación para el comienzo del trabajo en red, generan cohesión grupal en cuanto al incremento de relaciones, ofrecen oportunidades de aprendizaje, evitan el aislamiento docente que se produce en el aula y promueven la implicación de las familias

-grupo focal 3, destaca que en las redes se intercambian experiencias entre centros, se facilita la comunicación y trabajo común entre miembros y centros, se exponen las necesidades formativas, de coordinación, seguimiento e implicación, se conectan con problemas/dificultades de prácticas docentes de “colegas” para encontrar soluciones, caminos o alternativas docentes entre todos, evitando el aislamiento.

B. Respecto al *cuestionario a los asesores de redes*, 10 asesores de 3 Centros de Profesorado para conocer funcionamiento, repercusiones, impacto, resultados y mejoras del funcionamiento en red:

-las redes tienen incidencia positiva en cada centro y su funcionamiento en temas de interés.

-las redes participan de modo desigual entre ellas, tanto de forma mayoritaria como de forma paulatina del profesorado dedicado al alumnado con necesidades educativas.

-las redes crean dinámicas de trabajo más colaborativas, compartidas y horizontales entre profesionales implicados en temas educativos.

-las redes aumentan la participación del profesorado en planes de mejora basados en la evaluación de necesidades, agrupándose para participar y cooperar en innovaciones, consensuando y basando sus relaciones en respeto y preocupación mutua.

-las redes inician el “ciclo de transformaciones para el diseño, desarrollo e implicación de todos en las innovaciones y mejoras”, y con repercusión en el aula.

-las redes ayudan al desarrollo de proyectos de centro más inclusivos para mejorar la convivencia y atención al alumnado.

-las redes hacen a los centros responsables de todos sus alumnos, diseñando procesos que apoyan estrategias didácticas y estableciendo comunidades de apoyo.

-las redes transforman actitudes del profesorado ante procesos formativos propios y en grupos de trabajo, procesos de autoevaluación basados en las prácticas docentes y formación continua en cada centro y comunidad.

-las redes tienen una participación desigual por parte de los distintos sectores de la Comunidad Educativa.

C. Respecto al *cuestionario de los equipos directivos de los centros* que participan en las redes, equipos directivos de los 17 centros escolares, destacamos los siguientes datos:

-el trabajo colaborativo en red entre profesionales genera conocimientos compartidos, promueve la adquisición de experiencias y apoya el desarrollo profesional del profesorado más allá del aula, es un aprendizaje intencional como proceso de intercambio de conocimientos y creación de los mismos.

-las redes impulsan colaboración entre profesionales para contribuir a la mejora; la participación una prioridad y forma de trabajo para superar dificultades del trabajo individual de los profesores, impulsando proyectos de trabajo compartidos con otros sectores, instituciones y entidades de la comunidad educativa.

-la red tiene una incidencia positiva en temas como atención al alumnado, educación en valores, desarrollo del currículum, atención a la diversidad, formación del profesorado, detección de necesidades y sistematización de procesos de trabajo.

-la red inicia en los centros un ciclo de transformaciones para el diseño, desarrollo e implicación de todos en las innovaciones y mejoras, incide en la organización y el funcionamiento de los centros y tiene una repercusión directa en las prácticas de aula.

-el trabajo colaborativo en red promueve el desarrollo de proyectos de centro más inclusivos, mejora la convivencia y suponen un cambio de las relaciones y prácticas educativas para integrar la diversidad del alumnado en experiencias educativas.

-la red aumenta el sentido de pertenencia a la comunidad, como espacio abierto a la participación de profesionales, organizaciones y grupos de innovación



-la red disminuye el aislamiento profesional endémico de algunas escuelas, cuestionando estructuras rígidas y jerarquizadas del sistema educativo

-el profesorado es protagonista de su propio proceso de formación y autoevaluación basados en prácticas docentes así como los procesos de autoformación

D. Respecto a las *entrevistas con los 2 coordinadores de redes*:

-respecto a la RED A, constituida desde Delegación de Educación de Zona, organizando reuniones, convocando al profesorado de estas aulas y creando grupos de formación para profesores especialistas a través de Centros de Profesorado. El programa de trabajo comienza con la elaboración del proyecto sobre un centro de interés e incluyendo a la familia. El trabajo se divide en tres pequeños grupos cada uno con un ámbito de trabajo. Reciben formación adicional en cursos de comunicación/lenguaje, psicomotricidad, habilidades sociales y emocionales. Se trabaja por proyectos a largo plazo y se evalúa la funcionalidad de los mismos a través de la práctica. El beneficio se basa en la reunión con otros profesores con la misma problemática en el aula, “hablar en el mismo lenguaje que tú entiendes”.

-respecto a la RED B, surge por el tránsito de secundaria a primero de bachillerato del alumnado de siete centros de zona rural; aborda aspectos como resultados académicos y capacidad del alumnado para el cambio de ciclo. Se constituye para acordar criterios comunes y crear un plan de tránsito entre etapas, homogeneizando ciertas prácticas en los centros de la localidad. El Servicio de Inspección convoca reuniones de zona con el equipo directivo de los centros del Proyecto, sesiones de trabajo y puestas en común. Se planifican acciones formativas con lo que han creado un espacio permanente en la plataforma relacionado con este tema.

E. Respecto al *cuestionario al profesorado de la RED B*: la mayoría del profesorado afirma que no se ha producido una mejora notable en los resultados académicos por la pertenencia a la red, si ha sido útil para orientar información, aunque no implica una mejora inmediata. Se ha propuesto la evaluación por competencias, aunque parece que no necesariamente esta evaluación mejorará el aprendizaje por parte del alumnado debido a que los docentes invierten mucho tiempo en ella; otros opinan que “se ha producido un nuevo camino de investigación, trabajo cooperativo y resultado del aprendizaje”. Entre las sugerencias proponen una mayor estabilidad en cuanto a los representantes en las reuniones, atención más personalizada, tener en cuenta opiniones y experiencias del profesorado, llegar a acuerdos entre todos, consultar a los docentes modificaciones llevadas a cabo, envío previo de la documentación para trabajar y posteriormente llegar a puestas en común con temas prácticos como experiencias y actividades, formación online para una mayor comodidad así como facilidades para asistir a encuentros (horarios y proximidad).

CONCLUSIONES

El análisis de estos datos nos ofrece unos *indicadores* que revelan cierto consenso en las opiniones de todos los participantes:

- análisis colectivo de problemas: generan motivación para el análisis colectivo entre profesionales, llegando a conclusiones compartidas y participativas
- trabajo horizontal: para el desarrollo de una comunicación eficaz entre compañeros, tomando decisiones de forma compartida
- trabajo en base a necesidades: creando nuevas formas de trabajo basadas en el análisis de las necesidades específicas de cada uno de los centros
- actitudes hacia la formación: se propician cambios en las actitudes del profesorado respecto a su propia formación y encaminada hacia la mejora de la institución escolar
- participación de los sectores de la comunidad: necesidad de participación de la comunidad local para la mejora de los procesos educativos
- enriquecimiento profesional: la participación en redes escolares propicia cohesión en el grupo, incrementa la confianza, fortalece las relaciones y genera oportunidades de aprendizaje para todos los profesionales
- búsqueda de soluciones compartidas: se abre el centro al intercambio de experiencias entre los miembros de la comunidad escolar para encontrar soluciones/alternativas a las necesidades escolares de todo el alumnado entre todos y todas
- potenciación del sentido de pertenencia: basadas en el consenso que el futuro de la educación se encuentra en redes de trabajo y prácticas docentes entre colegas, aumentando la pertenencia al grupo de trabajo y superando el aislamiento en el aula

Entre las *conclusiones* principales destacamos la referida a la formación del profesorado por la participación en estas redes escolares en los siguientes aspectos:

- las redes son organizaciones vivas y dinámicas que aprenden, aumentan su capacidad de formación, superan actuaciones individuales y esporádicas en el aula sin consenso
- las redes mejoran la eficacia de los procesos de trabajo en el aula, superando obstáculos didácticos y organizativos
- en las redes se toma conciencia de la falta de formación del profesorado en distintos temas concernientes a la innovación y la mejora
- en las redes se toma conciencia de la capacidad para participar y modificar una realidad concreta y mejorarla, superándose barreras a través de procesos formativos



El desarrollo profesional en red se concibe como un aprendizaje en feedback (Civís y Longás, 2015, 226) ya que “la consolidación de las experiencias se sustenta en la construcción de una misión común, su proyección en acciones claramente dirigidas a la resolución de las necesidades y la obtención de resultados”, retroalimentando de forma positiva el trabajo en red, aportando conocimiento a la red en la que participa y volviendo de nuevo a la red educativa para puesta en común de buenas prácticas.

Concluimos que las redes se convierten en organizaciones que aprenden y aumentan la capacidad de mejora, superan actuaciones individuales y esporádicas, mejoran la eficacia de los procesos de cambio, superan obstáculos para la innovación y tomas de decisiones de tipo vertical, aumentan el sentido de pertenencia a la comunidad, toman conciencia de la participación y mejora las escuelas superando barreras para avanzar. “Las escuelas necesitan aprender a crecer, desarrollarse y hacer frente al cambio, hacer de las escuelas unas organizaciones para el aprendizaje (Bolívar, 2015,1).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. & West, M. (2006). *Improving Urban School: Leadership and Collaboration*. Buckingham: Open University Press.
- Ainscow, M., Muijs, R. D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9 (3), 1-11.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Madrid: AKAL
- Betoret, F. D. & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 637.
- Bolívar, A. (2015). *Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional*. XIII Congreso Nacional De Investigación Educativa. Ponencia. 16 al 20 de noviembre de 2015, en Chihuahua, México
- Chapman, C. (2006). *School Improvement Through External intervention?*. London: Continuum
- Chapman, C. & Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: towards a networked learning systems?. *School Leadership and Management*, 27 (3), 205-211.
- Civís, M. & 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 XXI*, 18 (1), 213-236.
- Doménech, J. (2009). Aprendiendo en red. *Ana de Innovación Educativa*, 142, 51-54.
- Dufour, R.; Eaker, R. & Many, T. (2006). *Learning by doing: A Handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage

Gobierno Vasco (2011). *Las redes educativas. Red Amara Berri*. Dpto. de Educación, Universidades e Investigación. Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2519/eu/contenidos/informacion/dig_redes_educativas/es_redesedu/adjuntos/redes_educativas_c.pdf

Hadfield, M. & Chapman, C. (2009). *Leading School-based Networks*. Great Britain: Routledge.

Muñoz, I. (2010). *El trabajo en red, una apuesta de futuro*. Consultado en http://www.senderi.org/index.php?option=con_content&view=article&

Rué, J. (2005). Developing an empowered vision of teaching with networks. En W. Veugelers & M. J. O'Hair. *Network Learning for Educational Change*. Open University Press.

Rué, J., Balaguer, L., Forastiello, A.M., García, A., Moreno, F., Nuñez, C. & Valls, G. (2005). El desarrollo de la profesionalidad docente mediante redes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 403-411.

Ruiz-Vargas, J.M. (1996). *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza Psicología

EL RECREO ESCOLAR: UN ESPACIO QUE GENERA EXCLUSIÓN ENTRE ESTUDIANTES

Jenny María Artavia Granados¹

Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, Costa Rica-América Central

¹ e-mail: jargra@gmail.com

Resumen El recreo es un espacio escolar que permite a la población estudiantil, compartir juegos y relaciones interpersonales, las cuales podrían generar el desarrollo de comportamientos violentos entre niños y niñas. Como parte de un proceso de investigación de índole cualitativa, (Artavia 2015) en una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente en San Ramón, Alajuela Costa Rica, se procuró analizar si en el desarrollo de los juegos e interacciones sociales que se producen en los recreos escolares, se suscitan comportamientos violentos. A partir del empleo de diversas técnicas de recolección de información: entrevistas a profundidad, grupos focales y la observación participante, se logró ingresar al mundo infantil del recreo, para identificar la existencia de manifestaciones de violencia de índole verbal y psicológica que permitían la exclusión de un grupo de estudiantes, de todas aquellas actividades recreativas y de interrelación personal que se suscitaron en los recreos.

La violencia verbal se manifestó con el empleo de apodos o motes, insultos y malas palabras, las cuales las cuales eran proferidas tanto por varones como por niñas, dándose un predominio de su empleo en las niñas. El uso de este tipo de lenguaje, procuró ofender, ridiculizar y hacer sentir mal al otro, a partir de ciertos rasgos físicos que lo caracterizan, rasgos psicológicos, de clase social, nacionalidad o color de piel. Con la violencia psicológica se amenazó, intimidó, rechazó y excluyó a un grupo de compañeros y compañeras en las actividades que se realizan en los recreos.

Palabras claves: recreo escolar, Violencia escolar verbal, Violencia escolar psicológica, Exclusión escolar, Inclusión escolar.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En los procesos de socialización que se desarrollan en los ámbitos escolares (áulicos o patios) niños y niñas aprenden a relacionarse, a convivir con el otro. Comellas y Lojo (2009, p. 38), manifiestan que “la entrada a la institución educativa permite a los niños pasar de los códigos del microgrupo familiar a un contexto más amplio, con un gran repertorio de modelos y conductas que entrarán en contraste con las experiencias personales y los modelos adquiridos hasta este momento”. Así entonces, el proceso de socialización cobra una gran importancia para configurar identidades, lograr el sentido de pertenencia, así como el logro de la adaptación al grupo. Este proceso de socialización que realiza la escuela, procura el logro de objetivos de desarrollo tanto personal como social, que podrían ser considerados positivos o negativos. Para Comellas y Lojo (2009), en los grupos escolares se producen interacciones que permiten incorporar actitudes, valores, conflictos y afectos, los cuales se pueden suscitar tanto de forma explícita como implícita (currículum oculto).

Es importante que el personal docente se dé a la tarea de ir tras la búsqueda de procesos de socialización donde cada uno de los integrantes de un grupo, tenga su espacio donde se pueda relacionar con el otro sin agresividad, ni resentimientos. Que adquiera competencias en el campo cognitivo, afectivo, relacional y de habilidades, que le permitan una formación integral para la vida laboral y personal, donde consiga alcanzar una sana convivencia democrática. Sin embargo, las experiencias de las y los estudiantes dentro del grupo escolar no siempre resultan ser positivas, sino que a veces los procesos de socialización pueden tender a lograr relaciones disfuncionales que promuevan aislamiento, rechazo, discriminación y maltrato.

En los últimos años, la sociedad se ha visto conmocionada con el avance de un proceso de violencia que tiende a desarrollarse de forma acelerada en diferentes ámbitos: en las familias, en el trabajo, en la calle y en la escuela. Castro (2010, p. 17) menciona que, “la violencia de nuestras calles, de nuestras casas, de nuestros diarios y televisores, termina por traspasar los patios y las aulas de nuestras escuelas”.

La violencia escolar es un fenómeno que provoca maltrato entre niños y niñas y da lugar a manifestaciones violentas de índole física, verbal, psicológica, acoso sexual y de intimidación o matonismo. Existen manifestaciones de violencia escolar que se pueden percibir de forma fácil, por ejemplo aquellas relacionadas con la violencia física: el golpe, el empujón, la zancadilla, entre otras; y aquellas relacionadas con la violencia verbal: las malas palabras, el apodo, los insultos, etc. Pero existen otras manifestaciones de violencia que se desarrollan de forma oculta o solapada, entre estas se encuentran: el acoso sexual, la intimidación o matonismo, la discriminación o exclusión. Para Arias (2009, p. 45), “la violencia psicológica se manifiesta por medio de agresiones verbales, gestos, intimidaciones, maltrato, amenazas, marginaciones, u otras.” Esos comportamientos violentos procuran desvalorizar y maltratar emocionalmente a las víctimas, a partir de acciones que conllevaban el rechazo, la discriminación, el aislamiento y la exclusión del otro por aspectos relacionados con: la

identidad de género, orientación sexual, la etnia, la discapacidad, apariencia física, condición socioeconómica, entre otras.

La violencia psicológica es generalmente ignorada, no es percibida, ni reconocida por los adultos como tal, existe un alto grado de permisividad e indiferencia ante las manifestaciones de este tipo de violencia. Coexiste una marcada tendencia a considerar “normal” la burla, el apodo, el insulto, la ofensa, la exclusión o el aislamiento de juegos u otro tipo de actividades, porque se considera que sólo existe violencia, cuando hay un golpe o se hiera con un arma al otro. Para Castro (2009, p. 36), el maltrato emocional “ocasiona en los primeros años del niño, que no pueda desarrollar adecuadamente el apego, y en los años posteriores se sienta excluido del ambiente familiar y social, afectando su autoestima y el desarrollo de sus habilidades sociales”. Chicos y chicas necesitan sentirse aceptados e integrados en el grupo de iguales para ellos resulta muy doloroso no contar con amigos, ser ignorados o excluidos de un grupo.

OBJETIVO

Analizar si los juegos y las interacciones sociales que se producen en los recreos entre un grupo de niños y niñas de una escuela de la Región Educativa de Occidente de Costa Rica, se generan manifestaciones de exclusión entre estudiantes.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Las experiencias que se citan a continuación obedecen a una investigación de índole cualitativa (etnográfica), en la cual se emplearon diversas técnicas de recolección de datos con la finalidad de conocer a mayor profundidad lo que sucedía en los recreos escolares.

El grupo de niños y niñas sujetos de esta investigación, se ubican en VI año de la Enseñanza General Básica y sus edades oscilan entre los 11 y los 15 años.

En el recreo escolar: un espacio para incluir o excluir a los compañeros y compañeras

Al sonar el timbre para salir al recreo, el grupo de niñas y niños van saliendo del salón de clases. Ya en el pasillo, inicia un proceso de agrupamiento en el cual van seleccionando con quién o quiénes van a compartir juegos, conversaciones o la merienda. En las observaciones realizadas, se pudo reconocer que existen ciertos subgrupos de niñas y niños que están organizados de forma predeterminada por ellos mismos, siguiendo parámetros como: juegos de los que participan, género e intereses en común. A través del proceso de observación de recreos, fue posible identificar la forma en que niños y niñas se dividían para disfrutar el recreo. Básicamente el grupo de niños y niñas se distribuía en cuatro grupos: dos niñas que estaban repitiendo



escolar y cuyas edades oscilaban entre los 14 y los 15 años, siempre salían juntas y únicamente buscaban un lugar para sentarse a conversar y utilizar el teléfono celular. Un segundo grupo de niños y niñas que se organizaban para participar de sus juegos preferidos, un tercer grupo que se mantuvo aislado y excluido de juegos y conversaciones, y un cuarto grupo compuesto por niños y niñas a los que se les denominó los populares. Estos chicos gozaban de gran popularidad entre el resto de compañeros, no compartían juegos o conversaciones con todos los estudiantes, sino únicamente con unos cuantos que debían sujetarse a ciertas normas impuestas por este grupo. A partir de esta relación, se crea un fuerte nexo entre ambos grupos, lo cual hace posible que exista un alto grado de compenetración y entendimiento que hace posible, por ejemplo, que ellas compartan de forma exclusiva con los chicos: conversaciones, juegos y otras actividades. Estos nexos están cargados de relaciones que evocan un proceso utilitario, donde esos chicos y chicas populares deben soportar todo tipo de comportamiento aún de violencia, con tal de ser parte de ese grupo predilecto. A su vez, los chicos y chicas privilegiados se sirven de los otros, los cuales terminan rindiendo cierta pleitesía a los populares, con tal de tener posibilidad de ser tomados en cuenta de vez en cuando en juegos y conversaciones.

Desde esta distribución realizado por las y los estudiantes, y tomando en cuenta las interacciones sociales que comparten este grupo de preadolescentes, donde entre juegos y conversaciones desarrollan comportamientos que dan paso a conductas violentas, las cuales son percibidas tanto de forma explícita como implícita (oculta). En la búsqueda del disfrute lúdico y la interacción con el otro, se logró identificar un componente de violencia de índole físico, verbal, sexual y psicológico, el cual permite a través de la manipulación de un grupo de niños y niñas llamados “populares”, desarrollar acciones con las cuales maltratan a compañeros y compañeras.

En cuanto a la violencia verbal percibida en las observaciones realizadas, se pudo reconocer que las niñas son las que emplean un vocabulario soez y de insulto para sus mismas compañeras y para los compañeros. A través de los moteos o apodosos y los insultos, se pretende ofender, ridiculizar y hacer sentir mal al otro y, con ello, se logra destruir la autoestima y afectar la dignidad de la víctima. A través de este tipo de comunicación agresiva, se expresa lo que se siente y se quiere decir al otro, con la intención de humillar. Pintus (2005, p. 122) considera que, con este tipo de violencia, “las consecuencias vivenciales son negativas: nos sentimos lastimados, dolidos, ofendidos, restringidos, dañados, despreciados, menospreciados, disminuidos, maltratados.” A través del lenguaje se anula, oprime, insulta y discrimina al otro, con la intención de hacerle daño. Al respecto, Olweus (2006) menciona que las palabras y los gestos constituyen la forma de agresión más habitual, empleada por las y los chicos.

Respecto a la violencia psicológica, a través de los grupos focales y entrevistas a estudiantes, personal docente y administrativo, se pudo constatar que, en los recreos, las y los estudiantes son víctimas de la violencia psicológica que ejercen unos sobre otros. Este tipo de violencia, como bien lo señala Berga (2003), por lo general engloba conductas que con frecuencia quedan ocultas y no son identificadas como violentas, aunque en la realidad pueden ser más dolorosas que un golpe. Desde la

violencia psicológica, se pueden identificar acciones como: excluir a alguien del grupo, murmurar, los chismes, entre otras. Respecto a la violencia intimidatoria, se pueden desarrollar acciones negativas las cuales se manifiestan a través de la palabra o de otro tipo de acciones como son la exclusión adrede del otro, el rechazo, aislamiento social y la intimidación de unos sobre otros. Este tipo de violencia se puede manifestar tanto en forma directa como indirecta. En el caso de la forma indirecta, Olweus (2006) destaca que la víctima podría estar expuesta al aislamiento social y exclusión deliberada del grupo de compañeros y compañeras.

En el proceso de observación de los recreos en la escuela, se pudo observar que a ciertos estudiantes les costaba integrarse a los juegos durante el desarrollo del recreo, y el resto del grupo no realizaron ninguna acción para evitar esta situación, sino, por el contrario, fueron ignorados y rechazados. Se consideró que la conformación de los pequeños grupos de niños y niñas que comparten juegos y se interrelacionan socialmente, son muy cerrados en cuanto a la admisión de otros miembros.

Sin embargo, al conversar con niños y niñas en los grupos focales fue posible identificar manifestaciones que conllevaron el rechazo y la exclusión de un grupo de niños y niñas. Cuando se hace referencia al rechazo entre estudiantes, se está tomando en cuenta cuando un estudiante, o un grupo de ellos, niegan la posibilidad a otro de integrarse -por ejemplo- a juegos o a interacciones sociales propias de las actividades del recreo escolar. Al preguntar a las y los estudiantes, si en algún momento han vivido la experiencia de ser rechazados o no invitados a participar en juegos o interacciones sociales, durante el recreo; las respuestas permitieron corroborar lo que se había observado durante los recreos, pero esta conversación permitió adentrarnos en los motivos por los cuales no les gusta compartir el recreo con ciertos estudiantes, entre sus respuestas figuran frases como: “es muy tímida”, “huele feo”, “es muy grosero”, “es aburrida”, “no es graciosa” “porque es fea”, “parece como si fuera una tortuga”, “ellas hablan raro”, “muy callada”, “no es muy social”; “es muy rara, tímida y tonta”. Estas características buscan presentar socialmente, entre el grupo de iguales, a estas niñas y niños como personas diferentes, con estigmas que las y los humillan y avergüenzan. Según Castro (2009, p. 53), “ser ignorado, percibirse como un chico sin amigos o aislado, puede llegar a ser más doloroso que cualquier otro problema escolar”. La sociabilidad entre iguales, contar con amigos y amigas y pertenecer a un grupo, resulta ser un proceso muy importante para el niño y la niña preadolescente.

Respecto a la exclusión social entre estudiantes, es posible percibirla cuando entre los pares echan fuera a una compañera o compañero, o un grupo pequeño, en juegos u otras actividades que se desarrollan en el recreo. Al respecto, Martínez-Otero (2005) indica que, a través de este tipo de violencia se busca aislar a la víctima, logrando debilitar o romper el soporte social del sujeto y, con ello, lograr que este se quede del todo indefenso. Desde esta perspectiva y partiendo de los datos extraídos, a partir de las diversas técnicas de recolección de información empleadas, se puede manifestar que, de forma directa, se logró observar como tres estudiantes, en muchas



ocasiones no fueron aceptados por sus compañeros para participar en juegos, especialmente por el grupo de los llamados populares. Para Castro (2009, p. 75), este tipo de rechazos entre estudiantes hace que la víctima experimente “la pérdida del último vínculo que le daba pertenencia, autoestima positiva y muchas veces hasta sentido al estudio”. En la entrevista grupal, algunos de los y las estudiantes expresaron que sí existe exclusión, porque ellos son dejados de lados, en actividades propias del proceso de aprendizaje en el aula, no invitados a participar en juegos y en actividades extracurriculares como son las fiestas. Castro (2009) expresa que para las y los niños, la experiencia de exclusión puede convertirse en una experiencia muy dolorosa, porque es difícil para la persona descubrir que no tiene amigos y sentirse solo y aislado del resto de sus compañeros y compañeras.

EVIDENCIAS

A partir de las diferentes técnicas de recolección de información empleadas en el estudio, fue posible detectar que un grupo de estudiantes denominados como populares, hizo posible que compañeros y compañeras fuesen excluidos de juegos o conversaciones grupales durante el desarrollo de los recreos. A través del empleo de la violencia psicológica utilizaron la exclusión, el aislamiento y la violencia verbal (uso de palabras y frases peyorativas y humillantes) para violentar los derechos de niños y niñas que querían ser parte de las actividades de grupo que se desarrollaron en los recreos escolares. La figura 1 muestra uno de los momentos observados en un recreo, donde se logra percibir el tipo de exclusión dada por el grupo de chicos populares a sus víctimas.

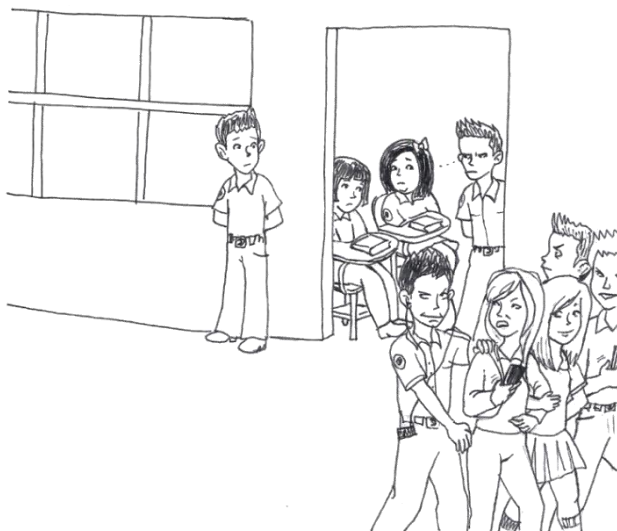


Figura 1 Ilustración de la exclusión entre estudiantes

Los chicos y chicas populares desarrollaron procesos de poder, control y manipulación hacia ciertas compañeras y compañeros quienes, por condiciones de indefensión, no lograron enfrentar la influencia de estos grupos de estudiantes. Estos estudiantes populares marcaron las pautas en la actuación de sus compañeras y compañeros, en cuanto a ciertos comportamientos violentos. Existió una cierta tolerancia de algunas niñas del grupo, hacia las acciones de índole física y sexual que realizaron los chicos populares; las cuales, a pesar de ser consideradas violentas e irrespetuosas, no fueron rechazadas totalmente y mucho menos denunciadas. En las observaciones realizadas, fue posible localizar que los “chicos y chicas populares” resultó ser la población estudiantil que mayormente participó, tanto en forma explícita como oculta, en el desarrollo de comportamientos violentos hacia otras y otros compañeros.

CONCLUSIONES

Como reflexión final, se afirma que el poder ejercido por este grupo de chicos y chicas populares sobre el resto del grupo, así como la presión y manipulación constante ejercida sobre estos, hace patente una posible relación con el desarrollo de los comportamientos violentos de índole física, psicológica, verbal y de maltrato sexual. Se logró identificar una marcada tendencia al desarrollo de relaciones interpersonales caracterizadas por un empleo utilitario de las mismas, donde los chicos y chicas pertenecientes al grupo de populares, se daban el privilegio de indicar quién o quiénes podían compartir con ellos y ellas juegos o conversaciones. Los chicos y chicas populares presionaban constantemente a sus compañeros y compañeras y hacían sentir su poder y superioridad, con ciertos comportamientos violentos que eran ejercidos sobre estos, en ocasiones en forma directa y, en otras, de manera solapada. Este tipo de rechazos y exclusiones de un grupo de estudiantes hacia otros, causó, tal y como lo indican Magendzo y Donoso (2000, p. 69), diversas reacciones que van desde “la resignación y la aceptación pasiva de un hecho que por ser recurrente y cotidiano, se ha naturalizado; hasta las reacciones violentas y compulsivas propias de quienes exteriorizan el malestar que estas le generan”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista electrónica Educare*, XIII, (1), 45-51.

Artavia, J. (2011). *Juegos e interacción social en los recreos y su relación con los comportamientos violentos: El caso de las y los estudiantes de VI año de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente*. (Tesis de doctorado). Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.



- Berga, A. (2003). La violencia: ¿problema o síntoma? Una mirada sociológica. *Revista Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, (23), 1-5. Recuperado de <http://www.2.peretarres.org/revistaeducacionsocial/articulo:/articulo23.pdf>
- Castro, A. (2009). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Castro, A. (2010a). *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Comellas, M.J. & Lojo, M. (2009) *Un cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en la escuela*. Madrid. Ediciones Octaedro.
- Magendzo, A. & Donoso, P. (2000). “*Cuando a uno lo molestan...*”: *Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.
- Martínez, A. (2005). Pobreza y exclusión social como formas de violencia estructural. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5810/1/ALT_05_02.pdf
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (3ra ed.). Madrid: Morata.
- Pintus, A. (2005). Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 117-134.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL. UNA MIRADA DOCENTE AL PERFIL DEL TUTOR

**Abarca González, Jacqueline¹, Cañuta López, Jeannette²
Yáñez Silva, Jessica¹**

Universidad Central, Chile
e-mail: jabarcag@ucentral.cl, e-mail: jeannette.canuta@ucentral.cl,
e-mail: jyanezs@ucentral.cl

Resumen. En Chile, a partir del año 2009 se comienzan a implementar decretos y normativas que apuntan a igualar las oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes. Uno de los elementos claves para la implementación de la normativa ha sido la experiencia acontecida en los programas de integración escolar para brindar apoyo a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Por tanto, los futuros docentes del área de educación especial deberán cumplir un rol clave en este proceso, debiendo vivenciar en su proceso de formación inicial aprendizajes que tengan un foco inclusivo. En el modelo de práctica de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Central, el docente tutor es quien lidera un acompañamiento sistemático a los estudiantes, por ende, debe contar con las competencias necesarias que lo vinculen al enfoque inclusivo definido por la carrera. El objetivo de este trabajo fue determinar de forma exploratoria el perfil profesional del tutor de práctica bajo el enfoque inclusivo y su aporte a las competencias de egreso de los estudiantes de la carrera de educación diferencial de esta casa de estudios. La metodología utilizada fue cualitativa, utilizando para ello grupos focales a tutores de las sedes de Santiago y La Serena, lugares donde se imparte la carrera. Como principal resultado se destaca que las principales tendencias en relación a las competencias del tutor son las referidas a lo actitudinal y empoderamiento del enfoque inclusivo, para orientar a los futuros profesionales del área.

Palabras clave: Tutor de Práctica, Formación Inclusiva, Modelo de Práctica, Educación Diferencial.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva implica necesariamente la creencia de una educación garantizada en calidad para todos los estudiantes, y en especial para aquellos que han sido excluidos de las oportunidades educativas producto de alguna Necesidad Educativa Especial, o bien por pertenecer a alguna minoría étnica, entre otros. (UNESCO, 2004).

De acuerdo a ello, el foco formativo cambia paradigmáticamente, lo que implica la formulación de políticas educativas y de prácticas concretas en las instituciones educativas, que permitan disminuir las barreras existentes en torno al aprendizaje y la participación que se produce entre el estudiante y el contexto educativo en el que interactúa (Fundación Chile, 2013).

El enfoque de inclusión y la promulgación de la respectiva Ley en Chile, respalda y garantiza la atención y apoyo de la diversidad en la población estudiantil. Por lo tanto, se busca que el modelo clínico que se centraba en el déficit y en las características individuales de la persona sin considerar la interacción que establece el individuo con su entorno, sea relegado para dar paso a experiencias educativas inclusivas, en donde el contexto educativo influye e impacta en la interacción que establece una persona con su medio en relación a sus procesos de aprendizaje, especialmente cuando presenta NEE (MINEDUC, 2015).

En base a lo anterior, la educación superior, y en especial la formación inicial docente, no puede quedar ajena a dichos cambios paradigmáticos. Por ello, a partir del año 2005, la Universidad Central define para su formación de pregrado un Currículum con un enfoque basado en competencias, siendo la finalidad de este cambio hacer frente a los desafíos que se presentan actualmente en la Educación Superior. En este contexto, uno de los ámbitos donde se pone de manifiesto el desarrollo de competencias de las diversas carreras, corresponde a los procesos de práctica que los y las estudiantes llevan a cabo durante sus años de formación de pre- grado. Bajo la mirada de formación inicial los estudiantes de las carreras de pedagogía construyen un aprendizaje significativo, aplicando sus conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas durante su formación académica y profesional. (Espinoza, et al, 2015).

La carrera de Educación diferencial, enmarcada en el Modelo de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACED) aspira a abordar curricularmente el enfoque de competencias declarado en su Proyecto Educativo Institucional tendiente a contribuir a la formación de “profesionales, competentes y comprometidos con el desarrollo y el bienestar social, capaces de resolver los problemas de la práctica profesional o laboral, a través de un desempeño ético y responsable.” (UCEN, 2014. p.24)

En tal dirección, sobre la base de un conjunto de experiencias de aprendizaje integradoras de carácter sistemático, progresivo y acumulativo, desde el primer año de la carrera, distribuyéndose en una práctica inicial, intermedia y profesional. El eje curricular de prácticas emerge como la columna vertebral de la propuesta formativa de

su Plan de Estudio, permitiendo al profesor en formación inicial insertarse a la cultura escolar e intervenir pedagógicamente en ella, a partir de la realidad en que se sitúa, con el fin de construir teorías y prácticas hacia la consolidación del perfil de un profesional con fuerte compromiso por la formación integral de personas reflexivas y solidarias, que valore la diversidad y aporte al desarrollo social (FACED, 2015), resguardándose con ello, el desarrollo de competencias deseables como futuro profesional en el área.

En dicho contexto, no queda duda de la importancia que connota rol del tutor y el grado de responsabilidad que recae sobre su labor. El papel del docente tutor en el proceso de formación inicial de los futuros profesionales requiere ser llevado a cabo por docentes que cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan orientar y atender cuestiones sociales, de cultura, de salud, de ética y valores - entre otros - lo cual hace de la acción tutorial un trabajo complejo (García y Ponce, 2016).

Dentro de las funciones del tutor se destacan: guiar, orientar, retroalimentar y evaluar cada una de las etapas de la práctica (Álvarez & Álvarez, 2015), de forma que el desarrollo de competencias vinculadas a esta modalidad pueda tener un curso adecuado en estos procesos, con un especial énfasis en las prácticas intermedia y profesional. A su vez, debe abogar por conseguir que el estudiante pueda conocerse por medio de procesos de auto evaluación de sus competencias personales, sociales y profesionales, enseñarle procedimientos de un modo determinado, y también orientar en torno a la determinación de prioridades, intereses y responsabilidades, especialmente cuando se encuentran inmersos en procesos de práctica en los entornos laborales que son acogidos (Asensio, Blanco & Castaño, 2012).

Por tanto, es primordial determinar el perfil profesional del Tutor de Práctica, identificando previamente las competencias que este docente debe presentar para apoyar y dar respuestas a las necesidades de las y los estudiantes.

De esta forma el aporte de este profesional a la construcción del rol de los futuros educadores diferenciales se orienta en fortalecer y propiciar la promoción del enfoque inclusivo en su ejercicio profesional el que debiera manifestarse en el escenario mismo del proceso formativo del cual es partícipe. Si bien la literatura especializada aporta distinciones teóricas valiosas para la caracterización de este perfil deseable, se torna desafiante poder llegar a tipificarlo a la luz de los mismos profesionales que han estado insertos en esta dinámica de trabajo.

OBJETIVOS

Objetivo general

- Determinar de forma exploratoria el perfil profesional del tutor de las prácticas inicial, intermedia y profesional bajo el enfoque inclusivo, y su aporte a las competencias de egreso de los estudiantes de la carrera de



Educación Diferencial de esta casa de estudios.

Objetivos específicos

- Identificar las principales competencias que debe poseer un tutor de práctica
- Describir las competencias y funciones que se relacionan directamente con el accionar del tutor de práctica en la carrera de Educación Diferencial bajo el enfoque inclusivo
- Destacar las competencias y funciones del tutor de práctica relacionadas directamente con el apoyo para la formación de competencias de egreso en los estudiantes en práctica.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Desde la apertura de la carrera de Educación Diferencial en el año 2003 se ha ido implementando un modelo de práctica considerando los nuevos paradigmas desde el área de la educación especial incorporando en el año 2005 el enfoque basado en competencias. Que se ha traducido actualmente en diversos niveles de dominio determinados para el logro de las competencias de egreso, con énfasis en el enfoque inclusivo, sello distintivo de esta carrera.

Como ya se ha mencionado, la implementación de las tres instancias significativas en el modelo de práctica implica un proceso reflexivo y de toma de decisiones cautelando por parte de los tutores, una construcción que involucre un trabajo en equipo que sea un modelo para plasmar los elementos principales que se vinculan a los procesos de inclusión. Esta instancia se traduce en los terrenos, en un acompañamiento sistemático apoyando las necesidades manifestadas por los estudiantes durante su período de práctica en las instituciones educativas que permita la adecuación de apoyos y orientaciones a los docentes en formación, la que debe reflejarse en sus propuestas y acciones implementadas durante este período. Lo anterior, se propicia tanto en las visitas sistemáticas a los terrenos como en la entrevista tutorial.

En cuanto a los talleres, se llevan a cabo en base a reuniones de planificación del equipo de tutores de cada nivel cuyo objeto es organizar propuestas que impliquen la participación de todos los estudiantes por medio de actividades de aprendizaje activo - participativas adecuadas a sus necesidades para fortalecer los procesos de práctica, realizando un trabajo en equipo que evidencie principios relevantes del enfoque inclusivo y como tutores ser un modelo para los docentes en formación. Por lo tanto el equipo de tutores, como referentes válidos, deben mostrar ellos mismos competencias que favorezcan instancias para mediar, escuchar, aceptar opiniones diversas en pos de lograr que los estudiantes cumplan con los requerimientos solicitados en los diversos contextos educativos con un enfoque inclusivo.

Cabe señalar, que las competencias que se proponen dentro del perfil de egreso de la carrera son conocidas por todos los tutores, existiendo un sistema de inducción al inicio del año académico que busca asegurar la comprensión de las políticas y directrices de la formación inicial propuesta, en específico, dentro de los objetivos estratégicos, y establece la importancia de desarrollar un compromiso y apropiación por parte de la comunidad académica en relación al proyecto de la carrera, visión y misión. Asimismo, los docentes tutores deben liderar un examen por competencias, evaluaciones intermedias realizadas para constatar el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, que se despliega acorde a la progresión emanada desde el perfil de egreso y la trayectoria cursada por los y las estudiantes y la práctica en que se encuentran situados.

EVIDENCIAS

Se llevó a cabo un estudio como parte cúlmine de una tesis de Magíster de las autoras, el enfoque fue de tipo cualitativo, basado en un paradigma socio crítico, con un acercamiento de investigación acción, puesto que se busca mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procura una mejor comprensión de dicha práctica por parte de las personas que participan (Murillo, 2011). En este caso se buscó que los propios actores partícipes (once tutores de práctica), describieran y analizaran en base a sus experiencias en este ámbito, los principales elementos que deriven en la propuesta de un perfil de tutor de prácticas para la carrera de Educación Diferencial de la UCEN.

El instrumento utilizado para la recogida de información, fue un grupo focal, (validado por dos expertos de la carrera de educación diferencial de la UCEN) con una guía de tópicos de carácter semiestructurado, aplicándose tanto a un grupo de docentes tutores de La Serena como a otro de la Sede de Santiago (Sampieri & Baptista, 2010). Las unidades de análisis permitieron definir tres categorías para la organización de sus resultados. Siendo éstas, competencias del tutor, competencias específicas del tutor de Diferencial y aporte a las competencias de egreso.

El análisis de los datos, se efectuó a partir de la utilización de la Técnica denominada como Análisis de comparación constante, que se desarrolló en sus tres etapas: en la primera de ellas, los datos son fragmentados en pequeñas unidades, asignando un descriptor o código. Luego, durante la segunda etapa los códigos asignados son agrupados en categorías. Finalmente, en la última etapa, se desarrollaron las temáticas que expresan los elementos principales asociados a los conceptos claves de la investigación (Osses, S., Sánchez, I., Ibáñez, F., 2006). Para la mayor comprensión de cada una de estas etapas se organizó la información en matrices.



CONCLUSIONES

Si bien es cierto las características relevantes del perfil del tutor de práctica obedecen a aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, es el último de éstos el que aparece con más fuerza en los resultados de este trabajo.

En el ámbito conceptual, queda definido que el tutor de práctica debe conocer al menos de manera general las principales políticas públicas sobre integración escolar, y en específico, el lineamiento del enfoque inclusivo sello característico de la carrera. De la misma forma, resulta relevante que maneje los aprendizajes necesarios emanados desde el proceso de formación de las estudiantes y que se visualizan dentro de la práctica. Pese a lo anterior, existe la salvedad que algunos de dichos saberes pudiesen fortalecerse mediante la cohesión del trabajo en equipo.

En relación a lo procedimental, y a raíz de lo enunciado anteriormente, queda fuertemente anclada la idea de potenciar el rol del tutor mediante el trabajo colaborativo y en equipo, que provocaría la sinergia necesaria para dar cuenta de las competencias que son asignadas en los diversos niveles de la formación inicial. Así también, la capacidad de gestión de los recursos en todos los ámbitos y de conexión entre los centros educativos versus la institución de educación de formación, favorecería el cumplimiento de lo propuesto en el proceso reflexivo desde la teoría a la praxis, en especial se agrega como enriquecedor que dichos tutores se desempeñen laboralmente dentro de escuelas que cuenten con el programa de integración.

Finalmente, el aspecto actitudinal del tutor cobra un eje de fuerza central como parte preponderante del perfil, es aquí donde los participantes realzaron una mayor cantidad de aspectos, destacándose la capacidad de contención, empatía, autocrítica y modelamiento, en especial en relación al enfoque inclusivo. De alguna manera, las características actitudinales permitirían que un momento de particular complejidad entre lo que podría ser “la alegre teoría en las nubes” y la dura práctica cotidiana, de no mediar un sistema de acompañamiento que permita que estos inicios conflictivos puedan ser “suavizados” en la medida en que se generen instancias para comprender la ecología de los contextos escolares (Sánchez & Jara, 2014).

A raíz de la evidencia recogida podemos señalar que los docentes tutores se declaran esencialmente como mediadores y modeladores que forjan una constante relación entre los saberes y experiencias, atribuyéndose un enfoque constructivista y/o dialógico. Es precisamente en este rol de acompañamiento donde surge una línea de análisis constructivista, inserta en una perspectiva intersubjetiva (Andreucci, 2013).

Con respecto a las funciones de los tutores, surge la necesidad de retomar la importancia de éste, en la conexión bidireccional entre la institución formadora y los centros de práctica. Es aquí donde el tutor despliega una de sus funciones primordiales como un agente que fortalece la participación de los diversos actores que se encuentran insertos de manera directa y/o indirecta en los procesos del practicum, contemplando la inserción del enfoque inclusivo como un sello distintivo de la carrera

de educación diferencial de la UCEN, además de los aspectos de contención que ya han sido enunciados dentro de las competencias requeridas para este profesional.

El asentamiento de las competencias y funciones establecidas, por ambos grupos de tutores de práctica, deja entrever el sello de enfoque inclusivo con un acompañamiento sistemático y congruente a las competencias que se solicitan de acuerdo al perfil de egreso, sin embargo, a su vez se deja entrever las constantes modificaciones a las que se ha visto sometido el rol del educador diferencial debido a los cambios propuestos desde las políticas educativas nacionales, como consecuencia se señala la dificultad para aunar criterios acabados respecto a las competencias y funciones definitivas en los tutores de práctica, en la medida que continúe la lógica transformacional del área de educación especial, se deberá reconstruir y modificar dicho perfil, por ende, ésta es una tarea que recién comienza.

Pese a lo anterior, la labor del tutor es ser un agente primordial en el desarrollo de las competencias de las/los estudiantes que se encuentran en formación, tanto desde el ámbito técnico – pedagógico propiamente tal, como de los aspectos más bien actitudinales, que, si bien en su generalidad no se encuentran explícitamente declarados en el perfil de egreso, si permiten un quehacer más efectivo e idóneo por parte de los futuros profesionales, a señalar aquellas relacionadas con la ética y trabajo en equipo. Así también, resulta relevante que en este gestionar del tutor se profundice el accionar reflexivo del futuro profesional, permitiendo que las prácticas pedagógicas que decida llevar a cabo se encuentren sustentadas no sólo en un marco teórico, sino que fluya a través de un cuestionamiento constante entre sus saberes y el contexto educativo en el que se encuentra inserto, es aquí donde el tutor transmite a través de su modelamiento, mediación y orientación el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Si bien este estudio, ha permitido encontrar algunos lineamientos generales respecto del perfil profesional del tutor de práctica, relacionadas desde sus propias competencias y el aporte que brinda al desarrollo de las competencias de egreso en los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial de la UCEN, aún permanecen algunas limitantes respecto al análisis desde otras miradas y que pudiesen nutrir el perfil que debiese cumplir el tutor de práctica desde diversas perspectivas. Es por esto importante avanzar en este tema, complementando estos hallazgos con investigaciones, en particular con las percepciones que emanan desde las mismas estudiantes que están cumpliendo el proceso de práctica pedagógicas en sus diversos niveles de formación. Asimismo, es importante visualizar similitudes y/o diferencias con el rol que cumplen los mismos profesionales en otras instituciones de formación profesional.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. & Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18 (2), 125-142
- Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 1: 7-26, 2013.
- Asensio E, Blanco A & Castaño E. Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria Vol.10* (2), Mayo-Agosto 2012, 193-210 ISSN: 1887-4592.
- Espinoza, F., Miquel M., Piñero, J., Ríos M., Rodríguez, & P., Morosetti, S. Características del Perfil del Docente Tutor de las Prácticas Profesionales de las Carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Ucinf. *Revista akademeia*, Volumen 6 N°2, Diciembre 2015, 7-27
- García, B. & Ponce, S. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 151, 2016, IISUE-UNAM. 104 - 122
- Martínez, E. & Raposo M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, 155-181.
- Martínez-Figueira, E. & Raposo-Rivas, M. (2011). Modelo Tutorial Implícito en el Prácticum: Una Aproximación desde la Óptica de los Tutores. España: *Revista de Docencia Universitaria* 9,2: 97-118.
- MINEDUC (2015). DECRETO N°83. División de Educación General Unidad de Currículum. Recuperado de www.mineduc.cl
- Murillo, F (2011). Investigación Acción. Métodos de Investigación en Educación Especial, 3ª Educación Especial, 5 – 6.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.
- Osses S. Sánchez I. & Ibáñez F. (2006) Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos XXXII*, N°1, 119-133,2006.
- Sampieri R; Fernández C & Baptista M (2010). *Metodología de la Investigación*. México, Editorial Mc GrawHill, Quinta Edición.
- Sánchez G & Jara X (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento. *Revista Actual Investigación Educativa* vol. 14 n.2 San José, Mayo/Agosto 2014,1-25.

UNA FORMACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO PARA EL APOYO EN UNA ESCUELA INCLUSIVA

**Vigo Arrazola, Begoña¹, Soriano Bozalongo, Juana²,
Dieste Gracia, Belén³**

Universidad de Zaragoza, España

¹e-mail: mbvigo@unizar.es, ²e-mail: jsorboza@unizar.es,

³e-mail: bdieste@unizar.es

Resumen. La finalidad de este trabajo es contribuir a la formación de los futuros maestros para atender a la heterogeneidad de la población escolar desde una perspectiva crítica, a partir de su implicación en un proceso de investigación. Este estudio resulta de la trayectoria vinculada a los proyectos de innovación docente para mejorar la preparación de los futuros profesores respecto a la diversidad en el contexto social y educativo actual. En este contexto, resulta de interés desarrollar procesos de reflexión e investigación que sirvan para sistematizar el conocimiento que subyace en las prácticas educativas inclusivas y facilitar así la creación de nuevas propuestas que mejoren la acción educativa con la heterogeneidad de la población. Los objetivos del estudio se concretan en (1) identificar estrategias creativas que se llevan a cabo promoviendo la participación de todos los alumnos en las aulas de educación primaria, (2) sistematizar el conocimiento teórico que subyace y (3) buscar alternativas que refuercen y mejoren la acción educativa desde la participación de todos los implicados, en un contexto que promueve la investigación. Durante el desarrollo, los estudiantes participan en la realización de observaciones participantes, entrevistas y conversaciones informales para recoger información en situaciones naturales. Estudiantes y profesores abordarán el sentido y el significado de las prácticas de educación inclusiva en un proceso de innovación.

Palabras clave: educación inclusiva, apoyo colaborativo, formación crítica, investigación participativa, etnografía



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

De acuerdo con Rockwell y Mercado (1988), un fracaso de las políticas para mejorar la preparación de los profesores ha sido reconocida en distintos contextos. Es poco el trabajo existente “sobre el quehacer cotidiano, el que se realiza por maestros ‘comunes y corrientes’ en las condiciones usuales del trabajo escolar diario “ (Rockwell y Mercado, 1988, 75). En este marco, resulta de interés contribuir a comprender la importancia de la formación crítica de los maestros y profesores (Beach y Bagley, 2012) para poder responder a distintas situaciones de diversidad en las aulas (Beach y Dyson, 2016) y creativa (Beach y Dovemark, 2007; Jeffrey and Troman, 2009; Woods, 1993; Woods and Jeffrey, 1996). Un modelo que prioriza la formación a partir de sus necesidades (Zeichner, 2010) promueve el trabajo de investigación en esta línea en las instituciones educativas con las condiciones propias de cada contexto (Rockwell, 1988). Las experiencias de investigación podrían capacitar a los futuros profesores (Coffey, 2010) y a los profesores en ejercicio para realizar diseños de prácticas desde las experiencias y desde el conocimiento que éstas proporcionan.

OBJETIVOS

Los objetivos del proyecto se concretan en (1) identificar cuáles son las estrategias creativas que se llevan a cabo promoviendo la participación de todos los alumnos, (2) sistematizar el conocimiento teórico que subyace y (3) buscar alternativas que refuercen y mejoren la acción educativa, en un contexto que promueve la investigación.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Este estudio resulta de la trayectoria vinculada a los proyectos de innovación docente para mejorar la preparación de los futuros profesores respecto a la diversidad en el contexto social y educativo actual (Vigo, Soriano y Julve, 2010; Vigo y Soriano, 2014; Vigo, Dieste y Thurston, 2016). Asimismo toma como referencia las necesidades que se presentan en la realidad educativa y en la literatura de investigación sobre la formación de profesorado. Estudiantes y profesores han abordado el sentido y el significado de las prácticas de educación inclusiva en un proceso de innovación basado en la indagación y en la reflexión crítica sobre la práctica. A través de este proyecto nuestros estudiantes han desarrollado la capacidad de analizar, reflexionar y revisar una situación práctica teniendo en cuenta el marco conceptual de referencia e incorporando un proceso de desarrollo profesional a su experiencia como futuros docentes.

Este trabajo permite obtener la información y contenidos en interacción con situaciones naturales de la escuela, entrar en un proceso de explicación y fundamentación teórica en la que basar el trabajo, docente mirando a la mejora de una práctica educativa inclusiva. Aspectos como el aprendizaje cooperativo, la conexión

escuela-realidad y el desarrollo de la autonomía son ejemplos que surgen en una práctica de desarrollo profesional.

En relación con la fundamentación teórica es posible evaluar el propio trabajo como profesionales y proponer mejoras en la escuela para responder de un modo preventivo a la diversidad.

Una investigación etnográfica (Hammersley, 2006) sirve para que los estudiantes exploren cuáles son las estrategias creativas que los futuros maestros seleccionan y proponen para mejorar la atención a la diversidad. La observación participante, conversaciones informales, entrevistas y análisis de documentos contribuyen a indagar de forma detallada las prácticas en un aula que facilita la participación de todos los alumnos.

Participantes

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.

- ‘Innovación en la Escuela Inclusiva’. Grado de Maestro de Educación Primaria, mención de Pedagogía Terapéutica.
- ‘Atención a la diversidad’. 2º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria.
- ‘Respuestas educativas a necesidades específicas’. Grado de Maestro de Educación Infantil, mención de Atención a la Diversidad.
- ‘La Escuela de Educación Infantil’ 3er curso del Grado de Maestro de Educación Infantil.
- ‘Materiales y recursos en Educación Infantil’ 2º curso del Grado de Maestro de Educación Infantil.

A continuación se detalla el procedimiento común y diferenciado que se sigue en las distintas asignaturas.

1. Los estudiantes seleccionan y describen una situación concreta en la que se facilita la participación de todos los alumnos. Se señalan implicados, centro/aula. (Ubicación, tamaño, tipo de población –profesores, alumnos, familias-, objetivos prioritarios).
2. Los estudiantes conceptualizan aspectos clave desde el punto de vista de la Educación Inclusiva. La lectura de diferentes artículos sirve para realizar la fundamentación.
3. La recogida de la información acerca del aspecto seleccionado se realiza a partir de entrevistas y/o observación (instrumentos: grabadora si es



- posible, cuaderno de campo, fotos si es posible) de los núcleos de interés.
4. El análisis se lleva a cabo mediante la revisión de notas de campo y la transcripción de entrevistas. Se trata de describir el sentido en que aparecen los aspectos claves expuestos en la conceptualización.
 5. Posteriormente, se devuelve al centro y se recogen consideraciones.
 6. Los estudiantes señalan limitaciones y potencialidades de los resultados con la intención de proponer objetivos en relación con los aspectos analizados y orientaciones metodológicas para su consecución.

Finalmente se procede al intercambio y la discusión con los profesores.

EVIDENCIAS

La evaluación se ha basado en la expresión, el intercambio, el contraste entre los estudiantes, las profesoras de la Universidad y las profesoras y profesores de la escuelas participantes y también con los estudios sobre los temas.

Sobre las estrategias creativas que se llevan a cabo promoviendo la participación de todos los alumnos en las escuelas analizadas por los estudiantes.

Diferentes estrategias han sido identificadas en las realidades analizadas por los estudiantes.

Estrategias en relación con materiales, trabajo por proyectos, Tecnologías de la Información y la Comunicación, inteligencias múltiples, voces de los alumnos, grupos interactivos o aulas formadas por alumnos con distintas edades han sido extraídos y explorados en las escuelas que han participado en el proceso. Otros aspectos destacados por los estudiantes están vinculados con el fomento de la autonomía de todos los alumnos, el trabajo cooperativo, la realización de talleres, la organización del espacio y el tiempo, colaboración entre maestros y familias...Éstos han permitido articular y profundizar en los conocimientos de las asignaturas implicadas en el Proyecto. A continuación se presentan algunas referencias al respecto.

Las prácticas que hemos observado, en este caso el uso de las TIC en el aula, resultan inclusivas en tanto que respetan y se adaptan al ritmo de trabajo de los diferentes alumnos al trabajar de manera individual respondiendo unas preguntas sin presión y sin la necesidad de contestar todos todo, cada alumno trabaja dentro de sus posibilidades (Edmodo). Además permite la participación activa de todos los alumnos fomentando un aprendizaje lúdico y motivador.

La práctica innovadora que llevan a cabo a través del uso de las TIC en el aula, parten de la iniciativa del profesorado con el objetivo de atender las necesidades de los alumnos sirviéndose de sus potencialidades. Para ello, los docentes han debido formarse previamente y estar en continua formación, pues la tecnología avanza cada día. Los alumnos de hoy han nacido en una era digital por lo que el uso de la

tecnología forma parte de su día a día. Por tanto, parece útil y lógico hacer uso de ellas como un recurso didáctico que facilite y motive el aprendizaje del alumnado.

Ha sido fundamental el fomento de la participación y la toma de decisiones de los alumnos en todo el proceso. Esto es porque ayuda a desarrollar la autonomía y la independencia y, por lo tanto, permite la posibilidad de trabajar cada uno a su ritmo.

Sobre el conocimiento sistematizado.

La relación teoría-práctica ha sido uno de los pilares en el desarrollo de las asignaturas, conectando siempre la experiencia en la escuela y la experiencia en la universidad. Las interacciones llevadas a cabo en ambos contextos ha servido para sensibilizar a los futuros profesionales de la educación del sentido del análisis, de la indagación y del contraste con ‘otros’

La continua revisión, análisis y reflexión sobre la propia práctica docente resulta esencial para no perder el factor innovador e inclusivo y seguir atendiendo a las demandas de los alumnos de una manera eficaz, pues es el fin que nos ocupa. No deben conformarse con lo que ya tienen sino seguir buscando nuevas aplicaciones y plataformas que permitan trabajar los contenidos académicos de manera lúdica y conectando con los intereses de los alumnos.

Una estudiante de la asignatura de 4º señalaba “Es sinceramente innovador realizar un trabajo, aunque grupalmente, en el que se me exigía combinar una búsqueda tan exhaustiva de información, después llevar a cabo una observación en un aula real de los aspectos analizados teóricamente y finalmente el contraste teórico-práctico. El hecho de combinar en un mismo trabajo de investigación el análisis teórico de un tema y su puesta en práctica me parece que es la forma más adecuada de poder abordarlo ya que la teoría va ligada a la práctica y viceversa, y no se podrían entender la una sin la otra”.

En este trabajo, aparte de la capacidad de análisis y reflexión sobre el tema elegido, se ha tenido que desarrollar una capacidad crítica acerca de todo lo observado dado que teníamos que proponer mejoras, exponer nuestras propuestas y también detallar las limitaciones.

El hecho de hacer una revisión acerca de los aspectos organizativos del aula de infantil nos ha permitido hacer pequeños cambios en ella que han facilitado la mejora del clima del aula.

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.

Como señala Rockwell y Mercado (1988), es posible ver otro modo de preparar a los profesores para trabajar en distintos contextos. Se destaca el trabajo “sobre el quehacer cotidiano, el que se realiza por maestros ‘comunes y corrientes’ en



las condiciones usuales del trabajo escolar diario “ (Rockwell y Mercado, 1988, 75). La investigación etnográfica llevada a cabo por los estudiantes en este proceso de formación ha aportado posibilidades en esta dirección. Cada estudio llevado a cabo por los grupos de estudiantes como etnógrafos ha contribuido a un proceso de formación y a un cambio en las prácticas de las escuelas.

Sobre el impacto de la experiencia.

En este momento de la experiencia llevada a cabo a lo largo de más de 12 años en proyectos de innovación queremos destacar la importancia del impacto.

El impacto de la experiencia llevada a cabo en relación con los objetivos propuestos se justifican con los logros alcanzados por los estudiantes en el momento actual respecto a otras experiencias llevadas a cabo con anterioridad. El impacto tiene lugar igualmente sobre los escenarios en los que han participado y sobre el trabajo académico llevado a cabo por las profesoras de la Universidad.

Para los estudiantes como también reflejan otros estudios resulta de interés el impacto en las implicaciones que tiene el modo de aprender a ser profesor (Smyth, 2013).

Para mí ha sido un trabajo muy interesante ya que me ha permitido ver no solo el funcionamiento de un aula sino también las diferentes prácticas innovadoras que en ella se llevaban a cabo y analizar críticamente si estas ayudan o no a la inclusión del alumnado en la escuela.

Por otro lado, el trabajo también me ha servido para saber fundamentar las observaciones con teoría a través de diferentes artículos y lecturas, así como citarlas tanto en el propio texto del trabajo como en la bibliografía, algo que todavía no dominaba y lo cual me ayudará para futuros trabajos.

Los estudiantes igualmente subrayan el impacto del estudio llevado a cabo en relación con la maestra del aula.

Si bien, el intercambio de información considero que sí ha sido de utilidad a la maestra, pues le ha permitido conocer cómo se ve desde fuera su práctica docente, reafirmando aquellos aspectos que resultan interesantes y útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como recibiendo algunas críticas constructivas y propuestas que sirvan a su mejora, las cuales aceptaba y asumía de buen grado. Creo que esta información ha servido para aumentar la motivación y confianza de la maestra en su propia labor, lo que se reflejará a través de un mayor compromiso y trabajo continuado.

Otra estudiante destacaba su influencia en la reflexión que la maestra ha llevado a cabo sobre su propia práctica de enseñanza, el conocimiento teórico que subyace y la búsqueda de alternativas.

Durante y tras el análisis de las prácticas que llevaban a cabo en el aula con todos los

alumnos, hemos contribuido a un proceso de reflexión basado no solo en la interacción natural que tenía lugar durante nuestra presencia en la clase sino también después cuando hemos aportado una explicación teórica de las prácticas que se estaban desarrollando.

En cuanto a las profesoras de la Universidad como en otros trabajos (Aulls, Kaur Magon. & Shore, 2015) se destacan las aportaciones para el profesorado implicado.

Como profesores resulta interesante reconocer las oportunidades de incluir en el desarrollo de las materias los intereses de los estudiantes, sus voces y las de los maestros de las escuelas para estudiar los contenidos de las asignaturas. Hacer de los proyectos de los estudiantes parte de la asignatura y construir los contenidos con ellos es una experiencia muy positiva. Permite pensar sobre los roles como profesores y pensar sobre el conocimiento y su adquisición para un verdadero desarrollo profesional.

CONCLUSIONES

Diferentes estrategias creativas que promovían la participación de todos los alumnos han sido identificadas en contextos profesionales naturales. Los contenidos implicados en las distintas asignaturas han servido para articular y dar sentido a las mismas desde la sistematización del conocimiento teórico que subyace y la búsqueda de alternativas que refuercen y mejoren la acción educativa.

Considerando las situaciones en la clase académica y las clases en una escuela es posible ver las diferencias respecto a otras prácticas basadas únicamente en el aula universitaria desde el punto de vista del aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes en relación con las bases de una escuela inclusiva, en el mismo sentido que han sido señaladas por otros trabajos (Bornake).

Las interacciones diferentes en cada espacio contribuyen al desarrollo de la comprensión de los contenidos estudiados en cada asignatura en relación con la Educación Inclusiva. Como los estudiantes se resisten a recibir información en las clases de la universidad y cómo en las escuelas son más receptivos en contextos de mayor interacción (Green, 2016).

La práctica de indagación que los estudiantes llevan a cabo en la escuela (marco profesional) permite enriquecer el curriculum en la Universidad, cambiar la resistencia ante las prácticas de Educación Inclusiva y entender dichas prácticas de forma contextualizada y fundamentada.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aulls, M.W. , Kaur Magon, J. & Shore, B.M. (2015). The distinction between inquiry-based instruction and non-inquiry-based instruction in higher education: A case study of what happens as inquiry in 16 education courses in three universities. *Teaching and Teacher Education* 51, 147-161.
- Beach, D, & Bagley, C. (2012). The weakening Role of Education Studies and the Retraditionalisation of Teacher Education. *Oxford Review of Education* 38, 287-303.
- Beach, D. & Dyson, A. (2016). *Equity and education in cold climates in Sweden and England*. Oxford: The Tufnell Press.
- Beach, D.& Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: the Tufnell Press.
- 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.
- Green, J. (2016). On making transparent an ethnographic logic in use. A telling case of analytic process. In Conference ‘Rethinking Educational Ethnography: Transparency in Ethnographic Epistemologies’. Klaipeda. Lituania.
- Hammersley, Martin. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14.
- Jeffrey, B., and Troman. G. (2009). “Creative and performativity practices in primary schools: a Foucauldian perspective.” In BERA Annual Conference 2009, September 2-5. University of Manchester. Manchester. <http://oro.open.ac.uk/21364/2/BJ-Cr%2BPerf-BERA09-Ed-online.pdf>
- Rockweell, y Mercado (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela* 4, 65-78.
- Smyth, J.(2013). Losing our way? Challenging the direction of teacher education in Australia by reframing it around the Socially Just School. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 41(1), 111-122.
- 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 del Profesorado* 69 (24,3), 147-165.
- 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., Dieste, B. & Thurston, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(1), 1-14.

- Woods, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*. London: The Falmer Press.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments. The art of teaching in primary schools*. Buckingham: Open University Press.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544-1552.

FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA Y VALORES CIUDADANOS EN EL PROFESORADO.

Márquez Domínguez, Yolanda, Pérez Jorge, David¹

Universidad de La Laguna, España

¹e-mail: dpjorge@ull.edu.es

Resumen. Desde nuestro punto de vista, se hace necesario y urgente la revisión del modelo de formación en valores que se está llevando a cabo y que ha sido asumido por muchos centros educativos. Conocer la expectativa hacia la formación en valores ciudadanos nos ha permitido poner en evidencia la falta de cualificación e irrelevancia que el profesorado atribuye a esta formación. No se puede educar en valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los demás, la justicia, la libertad, etc., si no se cree en su importancia y en los efectos positivos de la misma.

Resulta urgente favorecer un cambio de actitud en el profesorado y de la sociedad en general, en lo que respecta a la formación de la conciencia crítica para favorecer la transformación del comportamiento hacia un talante, mucho más reflexivo y crítico. Con la intención de establecer las bases de un modelo de formación alternativa para la promoción de estos valores, y partiendo de los resultados hallados, se describen las líneas fundamentales de un programa, “Ágora Ciudadanía”, para el desarrollo y fomento de esta formación.

Palabras clave: Educación en valores, formación, innovación, ciudadanía.



INTRODUCCIÓN

Hay que empezar diciendo que la concepción de la educación como mera transmisora de conocimientos se ha de superar, la escuela ha de ser vista como una plataforma idónea para la transmisión de valores humanos, cívicos y sociales (Montero, Yanes y Sánchez, 2013). Desde esta perspectiva han surgido nuevos planteamientos respecto de los fines de la educación que se traducen en una serie de interrogantes tales como: ¿está nuestro sistema educativo cultivando, promoviendo y apoyando una experiencia democrática en los estudiantes? ¿Cómo participan críticamente los estudiantes en la democracia durante sus años de formación? Estos interrogantes han hecho plantearnos una propuesta de mejora, denominada “Ágora de ciudadanía”, con la intención de abordar la educación democrática en valores ciudadanos y participativos, esto es, las expectativas y formación del profesorado hacia la Educación para la Ciudadanía.

La formación del profesorado en el ámbito de la educación en valores, aunque equiparable a otros ámbitos, requiere ser replanteada, éstos no solo han de proporcionar contenidos sobre un tema determinado, sino que además han de ser capaces de transmitir un cambio profundo en la forma de entender el quehacer educativo. No se pueden transmitir valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los demás, la justicia, la libertad, etc., si quien los transmite no los vive y siente como propios.

Por tanto, se hace preciso un cambio de actitud en el profesorado y de la sociedad en general en lo que respecta a la formación de la conciencia crítica para favorecer la transformación del comportamiento hacia un talante, mucho más reflexivo y crítico (García y Marcuello, 2008). Ese cambio supondría el fortalecimiento y la incorporación de estrategias innovadoras que variarían las resistencias de los estilos docentes, de muchos profesores, respecto a la formación de la conciencia crítica y valores ciudadanos.

Hay que partir de la idea de que el concepto de ciudadanía no es un concepto unívoco sino todo lo contrario, se caracteriza por su carácter polisémico. Se trata de una construcción histórico-social compuesta de elementos filosóficos, jurídicos, sociales, culturales, económicos, etc.

Cuando se hace referencia a la ciudadanía todos pensamos en el vínculo y la pertenencia a una comunidad y por tanto, que el ciudadano está provisto de un estatus jurídico y político lo que lleva aparejado una contraprestación a la comunidad a través de unos derechos y unos deberes. Esta sería una definición liberal de la ciudadanía frente a la visión de las tesis de Marshall y Bottomore (1998) que decían que ya de por sí el ciudadano es poseedor de derechos lo que le permite ser tratado como miembro de pleno derecho dentro de una sociedad de iguales.

Se puede decir que los elementos que integran el concepto de ciudadanía, para González, García, Chacón y López (2014), serían: “status de derechos, pluralidad en el

sentido de inclusión, la pertenencia e identidad, y el aspecto político en forma de participación” (p.291).

De cada uno de estos elementos surgió un modelo teórico sobre ciudadanía:

- a. El liberal: con la representación de Rawls (2002) que definía la ciudadanía como el estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad y que sus beneficios son derechos y obligaciones.
- b. Comunitarista: Introdujo identificaciones culturales en el concepto de ciudadanía.
- c. Republicanos: El estatus de ciudadano lo constituye los derechos de comunicación y deliberación

Otros modelos:

- a. Diferencia: La verdadera igualdad demanda la afirmación de la diferencia. Completa la teoría liberal.
- b. Multicultural: Amplía la teoría de la diferencia precisando mucho más los elementos que diferencian a los grupos sociales.
- c. Posnacional: Su mensaje fue mucho más allá de los vínculos etnonacionales se pretendía crear una identidad europea.
- d. Cosmopolita: De tradición estoica, consideraba la diferencia como un valor no como una limitación.

La educación, además de adaptarse a un modelo de ciudadanía acorde a los nuevos tiempos, esto es, de tradición multicultural y cosmopolita, ha de ser el espacio idóneo donde consolidar aprendizajes, contribuir a conocer y apreciar valores y normas de convivencia, aprender a prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. Además de aprender, respetar y conocer la diversidad cultural a través de programas e intervenciones que hagan realidad el cambio de actitudes para alcanzar la igualdad y el respeto a la diferencia.

De esta manera, la Educación para la Ciudadanía, (EpC)¹, tiene un gran elemento pedagógico, (sustentado por la Ley Orgánica de Educación (2006), (LOE, 2006)), que la hace aún más proclive a alcanzar un espíritu humanista², (superando las viejas maneras de comunicación vertical y jerárquica), fortaleciendo, con ello, una práctica educativa caracterizada por el uso de valores democráticos, desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través del diálogo, la comunicación y la participación activa del alumnado, entorno y profesorado. Garantizando, además, las infraestructuras, elementos, colaboración institucional y social, programas, servicios y

¹ A partir de ahora EpC.



dotación necesaria para posibilitar el acceso al alumnado a los espacios de la escuela. Es decir, un proceso de formación, como argumentaban López de Cordero (2011), capaz de desarrollar sus capacidades, aptitudes y potencialidades, de manera que puedan interactuar dialógicamente en los diversos ámbitos de la vida comunitaria de lo que depende también la optimización de todos los aspectos señalados, entre ellos, la formación del profesorado.

Todo ello contribuirá al fortalecimiento de las estructuras educativas poniendo al alcance de todos los ciudadanos un proceso educativo integral y de calidad que, además de perseguir el desarrollo cognitivo, esté orientado a la formación ética, moral, cívica y ciudadana de los miembros de la sociedad.

Otro elemento a tener en cuenta dentro de la formación de valores es, el currículum oculto. A pesar de que las actitudes y los valores no cambian por la acción docente en sí, sino por el lenguaje implícito que hay en las relaciones y organización del aula y el centro, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), (LOGSE, 1990), pretendió controlar este fenómeno incidiendo en la estructura social y física del centro, en el equipo docente, es decir, buscando un contexto coherente con los mensajes educativos explícitos. Los centros debían funcionar de una manera justa y democrática, co-responsabilizándose profesores y alumnos y mostrar apertura hacia el exterior. De otro modo el llamado currículum oculto desmontará fácilmente los aprendizajes formales y expresos en la formación de las actitudes de los alumnos.

Queda claro que admitir la EpC, hoy ya extinta, como un revulsivo cambio, no fue poca cosa tras la polémica suscitada desde diferentes ámbitos sociales a los que pareció demasiado liberal. Pero esta polémica sobre los valores morales y éticos y desde qué contextos ha de impartirse, no es intrascendente, al contrario, este hecho contribuyó a poner la mirada en la formación del alumnado como persona, como ciudadano, quizás uno de los aspectos más olvidados en cada una de las reformas educativas que se han sucedido a lo largo de la historia educativa en España.

OBJETIVOS

Los objetivos que se plantearon fueron:

- Conocer la experiencia, formación y expectativas del profesorado en la asignatura Educación para la Ciudadanía.
- Indagar la manera con la que el profesorado favorece el trabajo y abordaje de las competencias básicas y el desarrollo de actitudes críticas.
- Averiguar la formación y cualificación que posee el profesorado para impartir Educación para la Ciudadanía.

METODOLOGÍA

Para el abordaje de estos objetivos se desarrolló una metodología que respondería a un modelo participativo de trabajo en proceso esto es que: a medida que avanza, éste se irá nutriendo de las opiniones de los participantes a través de los debates y las críticas al respecto de los diferentes temas que surjan, a propuestas de ellos, con el objetivo de trabajar en un futuro líneas estratégicas de actuación.

Se trataría, por tanto, de un trabajo colaborativo activo que propondría sus líneas de trabajo para dar respuesta a sus necesidades, todo ello bajo la supervisión de expertos en la materia de Educación para la Ciudadanía y Educación en Valores.

El programa de formación para el profesorado y desarrollo educativo estaría dirigido a educación infantil, primaria y secundaria, para favorecer el desarrollo de la competencia ciudadana entre pequeños y jóvenes.

La consideración de utilizar una metodología participativa que implicará un estímulo, de gran calidad, para las personas que se encuentren dentro del proceso. Gracias a sus aportaciones se recogerían opiniones que se convertirían en criterios prácticos de actuación tanto dentro de las aulas como fuera de ellas, en este caso de las familias.

Muestra.

Para llevar a cabo esta propuesta de formación en ciudadanía en el profesorado, “Ágora de ciudadanía”, se realizó un estudio previo con una muestra de profesores voluntarios, con y sin experiencia, en la enseñanza de la asignatura Educación para la Ciudadanía donde se evaluó la opinión, actitudes, expectativas, competencias y formación hacia la Educación para la Ciudadanía.

La muestra quedó formada por un total de 180 profesores de los que 79 (43,9%) impartían docencia en centros públicos y 101 (28,9%) en centros privados concertados.

Instrumento.

El proceso de recogida de información se realizó mediante encuesta a través de cuestionario *ad hoc* donde se tomó como referencia la propuesta de Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011) y Pérez-Jorge (2010) para valorar la formación, cualificación y expectativas del profesorado hacia la Educación para la Ciudadanía. El cuestionario lo completaban ítems para el control de datos demográficos del profesor, como: edad, género, formación académica, tipo de centro, ciclo educativo, años de experiencia como profesor, años de experiencia en la asignatura EpC, experiencia en EpC.

Resultados.

A continuación se detallan algunos de los resultados obtenidos del



cuestionario y que resultaron más significativos de cara a la realización de la propuesta de mejora, “Ágora de ciudadanía”.

EXPERIENCIA Y FORMACIÓN	Mujer		Hombre	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Te consideras preparado para educar en valores	4,73	1,009	* 4,79	0,977
Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la educación en valores	3,67	1,197	3,02	1,39
Con mis alumnos trabajo la educación en valores	5,52	0,572	5,51	0,655
Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	3,48	1,754	*2,81	1,637

Figura 1. Diferencias de opiniones según género, experiencia y formación.

Respecto a la experiencia y formación en la asignatura según género las mujeres obtuvieron puntuaciones medias superiores a las de los hombres de todos los ítems a excepción del ítem “te consideras preparado para educar en valores”.

El sentirse preparado y competente contrasta cuando responden a si durante sus estudios como profesor recibieron formación suficiente para saber educar en valores donde los valores fueron muy bajos sobre todo en los hombres con 2,81 de media. Por tanto, esto empieza a indicarnos una debilidad en cuanto a la forma de impartir la asignatura por la escasa formación.

FORMACIÓN	Maestros de infantil y primaria		Licenciados o graduados en secundaria	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Te consideras preparado para educar en valores	4,58	1,062	5,07	0,772
Con mis alumnos trabajo la educación en valores	5,51	0,595	5,52	0,595

FORMACIÓN	Maestros de infantil y primaria		Licenciados o graduados en secundaria	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	* 2,86	1,597	4,16	1,705
Creo que deben existir asignaturas específicas para formar en valores a los alumnos EpC	* 3,67	1,661	4,61	1,429

Figura 2. Diferencias de opiniones según formación y nivel formativo.

Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores donde los maestros de infantil y primaria puntúan más bajo, con un 2,86 de media, respecto de los Licenciados que la puntúan con un 4,16 de media. Y de nuevo también destaca las diferencias de las puntuaciones en los ítems de “sentirse preparado” y “sentirse competente” para impartir Educación Emocional cuyas medias ronda 3,82 y 3,67 respectivamente, entre los maestros de infantil y primaria.

Otro de los ítems que destacan diferencias entre el nivel formativo de los profesores fue la de “Creo que deben existir asignaturas específicas como EpC para formar a los alumnos en valores” donde los maestros destacan con una media inferior de 3,67 frente a los licenciados con un 4,61.

Los resultados nos permitieron concretar el diseño de una propuesta de mejora, “Ágora de ciudadanía”, cuya acción iría orientada a mejorar los conocimientos para trabajar las competencias tanto del profesorado, como del alumnado y la comunidad educativa, en general, para que puedan ejercer el reto de conocer e implementar las competencias ciudadanas que conllevan vivir en una sociedad plural y democrática.

CONCLUSIONES

A continuación, se detallan algunas de las conclusiones extraídas de los resultados anteriormente expuestos.

1. En lo que respecta a las diferencias de opiniones respecto de la “Experiencia y formación según género”, se puede concluir que sí se establecen diferencias entre las opiniones de los profesores respecto de la EpC en función del género en concreto, en la formación recibida durante los estudios universitarios. Así se concluye que la formación que ha recibido el profesorado en cómo educar para la ciudadanía no ha sido suficiente y adecuada.
2. El nivel educativo es determinante pues si se establecen diferencias en cuanto al discurso sobre la opinión sobre la EpC, sobre todo en lo referente a la nula formación recibida durante sus estudios universitarios que se cuantifica en una media de 2,86 los maestros de infantil y primaria frente al 4,16 de los de secundaria. Por tanto, sin esta necesaria formación, difícilmente se logrará su presencia en las aulas, esto es, sin profesionales preparados y comprometidos con ésta pedagogía sobre la ciudadanía, se hace imposible, alcanzar, y menos construir una ciudadanía global, inclusiva y participativa y , por tanto, contribuir en el aprendizaje y la formación de ciudadanos proactivos y abiertos a la otredad.

Por tanto, y como conclusión general, hay que decir que vivimos, en una sociedad compleja a la que es necesario acercarse desde diferentes perspectivas para interpretarla y comprenderla. Sólo desde este conocimiento se podrá proponer con mayor acierto una formación acorde con sus características, sus necesidades, sus intereses, en las que se garanticen propuestas de futuro. En suma, identificar las coordenadas en las que la educación debe estar presente, de tal manera que cada individuo pueda elegir y diseñar su vida, es decir, en las que cada uno descubra quién es como persona, como ciudadano, como profesional, que sepa reconocer al otro, clave para que el otro también le reconozca. Que sepa ser él mismo y sea capaz de ser un ciudadano que sabe asumir sus deberes para con la sociedad y participar en ella. Un ciudadano responsable del otro lejano, pero con mayor incidencia del otro cercano, verdadera expresión de la capacidad de convivir, de crear un proyecto compartido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Argibay, M., Celorio, G., Celorio, J., López de Munain, A. (2011). *Educación para la Ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas*. Hegoa. Universidad del País Vasco.

B.O.E. núm. 238, de 4 de Octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. Ley Orgánica 1 de 3 de octubre de 1990 RCL núm. 2045 de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo.

B.O.E. núm. 106, de 4 de Mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. Ley Orgánica 2 de 3 de mayo de 2006, de Educación.

García, I. y Marcuello, C. (2008). *Conceptos para pensar el siglo XXI*. Madrid: Catarata.

González, García, E. y Chacón, López, H. (2014). Sobre el concepto y modelos de ciudadanía. *Etic@net*, 2 (14), 288-311.

López de Cordero, M. (2011). *La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.

Montero, A., Yanes, C. y Sánchez, E. (2013). Estudio sobre la Educación para la Ciudadanía en el marco de las políticas educativas españolas (1970-20). En Miguel Beas (ed.) (2009). *Ciudadanía e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*. Sevilla: Díada.

Pérez Jorge, D. (2010). *Actitudes y concepto de la diversidad humana: Un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife*. Tenerife: Universidad de La Laguna.

Rawls, J. (2002). *Liberalismo político*. México: Fondo de cultura económica.

LA FAMILIA EN LA TOMA DE DECISIONES DE LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA EDUCACIÓN NO OBLIGATORIA

Aguirre Martín, Raquel¹

Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid, España

¹ e-mail: raquelaguirremartin@gmail.com, España.

Resumen. A pesar del avance que se está viviendo en las últimas décadas en relación a la inclusión social de las personas con diversidad funcional (discapacidad) en todos los ámbitos de su vida, y más concretamente en el ámbito educativo, se ha detectado que aún persiste un elevado desnivel entre la educación obligatoria y la no obligatoria.

En este paso de la educación obligatoria a la no obligatoria intervienen varios agentes sociales que influyen de forma directa o indirecta en la toma de decisión de las personas con diversidad funcional a la hora de decantarse por seguir estudiando o no y de, en función de ello, elegir unos estudios u otros. Uno de estos agentes principales es la familia, tanto nuclear como extensa.

A raíz de esta situación, el presente estudio pretende analizar la influencia que tiene la familia de las personas con diversidad funcional en el momento de la transición de los estudios obligatorios a los no obligatorios.

Con ello se busca averiguar el origen de la motivación o la desmotivación que tienen las personas con diversidad funcional a seguir, o no, estudiando y el tipo de estudios que realizan en función de las características socioeconómicas, el nivel cultural, la organización y el tipo de familia y las acciones de la misma.

La metodología utilizada durante la presente investigación ha sido de carácter cualitativo y cuantitativo; empleando, por una parte, el análisis de las fuentes de datos más actuales, y, por otra parte, técnicas de entrevistas y de observación.

Palabras clave: diversidad funcional, decisiones, familia, educación no obligatoria.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La presente investigación nació de la mezcla de mi experiencia personal del ámbito de las personas con diversidad funcional, perteneciendo a dicho grupo, y mi observación cotidiana propia de las reacciones y actuaciones del colectivo y de sus familias, partiendo de la teoría de que toda persona para tomar una decisión, tenemos que tener una inquietud y motivación por un fin en concreto, y cuando vemos que lo estamos logrando nos sentimos auto-realizados. Sobre esto hay todo un debate sobre si existe o no una jerarquía de las necesidades [defendido por Maslow (1943) y contradicho por Murray (1938) o Wahba y Bridwell (1976)].

Lo común, es que para que una persona se sienta auto-realizada necesita desarrollar una autonomía, forjándose a través de las elecciones y toma de decisiones sobre la calidad de vida para conseguir una conducta auto-determinada, dando a la persona unas habilidades y actitudes que deberían ser incluidas como aspectos fundamentales en el currículo educativo, y, aún más, en el caso de las personas con diversidad funcional.

comprobando que si son las propias familias uno de los agentes sociales que ponen las limitaciones o impedimentos en la inclusión de sus hijos, frenando su desarrollo y su capacidad de toma de decisiones respecto a los estudios no obligatorios, tras observar una enorme brecha entre los estudios obligatorios y no obligatorios de las personas con diversidad funcional.

En todo el trabajo se utiliza el término de personas con Diversidad Funcional (DF), concepto que intenta eliminar los prejuicios negativos contra el colectivo, fomentando dimensiones que promuevan la inclusión social, ya que es un colectivo que puede ser discriminado por la forma diferente de funcionar, incluso por la propia familia, mediante una no-aceptación o sobreprotección (en función de las características de la familia).

Por ese motivo, durante el proceso de socialización se requiere hacer hincapié en “la orientación”, sobre todo en el tránsito de la educación obligatoria a la no obligatoria, puesto que un cambio en el entorno de la persona y de su familia, teniendo que modificar su ritmo de vida. Dicho cambio se hace más notorio en las familias de personas con diversidad funcional, lo que se vincula con el proceso de aceptación que haga la familia de la diversidad funcional de la persona y por lo tanto de cómo lo afronte la propia persona, donde entran en juego el estilo educativo de los padres /madres.

OBJETIVOS

Partiendo de esa inquietud y observación mencionada anteriormente, la presente investigación pretende analizar la influencia que tiene la familia de las personas con diversidad funcional a la hora de decidir cursar o no estudios no obligatorios, considerando cuáles son los condicionantes familiares y las distintas

formas y dinámicas de influencia de la familia en el proceso de la toma de decisiones.

Se plantea hacer una diagnosis primaria de la familia para averiguar si hay relación entre las características socioeconómicas, de organización familiar, de nivel cultural y participación en asociaciones de la familia y la decisión de cursar estudios no obligatorios por parte de la persona con diversidad funcional.

De esa manera, se quiere identificar si existen tipos de familia concretos que impulsen favorablemente o desfavorablemente que sus hijos/as con diversidad funcional decidan realizar estudios no obligatorios. Por otra parte, también se pretende analizar cómo se producen estos condicionamientos considerando la manera en la que se manifiestan los consejos, las presiones, las valoraciones y las decisiones familiares en la trayectoria educativa del estudiante, indagando en torno a las acciones, los discursos, las instituciones y las diversas formas de aprobación o desaprobación que tienen los familiares a la hora de motivar o desmotivar al estudiante con diversidad funcional, al tiempo que se exploran las motivaciones de dichas acciones

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Aunque la investigación es de carácter cualitativo, también hice una exploración cuantitativa a través de los datos recogidos en la encuesta de Integración Social y Salud, y de la Encuesta sobre el Empleo de las personas con discapacidad, además de la encuesta sobre discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia, las tres desarrolladas por el INE.

En cuanto a la metodología he utilizado técnicas de carácter cualitativo, adaptando cada una a las necesidades que requería cada momento, a las necesidades de cada persona y a las mías propias, ya que la riqueza de las técnicas cualitativas tiene que ver con la capacidad de adaptarse a la situación concreta y circunstancias.

En primer lugar, he utilizado la técnica de observación participante en situaciones naturales, aprovechando mi pertenencia al objeto de estudio, lo que me ha permitido captar diversas situaciones, tanto de las personas con diversidad funcional, como de sus familias, de manera más natural y espontánea, facilitando así un acercamiento al mismo y a su realidad, sin alterar la naturaleza espontánea de la conductas al no percibir que están siendo observadas. Todas las observaciones realizadas se han ido recogiendo en el diario de campo, durante un año entero, donde las he ido analizando una a una.

Para recoger y registrar las notas de campo (de manera escrita), evitando la pérdida de detalles, las he ido registrando en un móvil en el momento de la observación, hasta poder hacer una entrada en el diario de campo. Dicho diario también contiene las reflexiones derivadas del análisis de otros documentos secundarios, como revisión bibliográfica, análisis de varios libros autobiográficos de personas con diversidad funcional y de vídeos, además de dos entrevistas recopiladas de un programa de televisión dirigidas a dos personas con diversidad funcional.



Por otro lado, he realizado entrevistas, tanto a profesionales del ámbito, como a estudiantes con diversidad funcional, (con y sin estudios universitarios), estudiantes sin diversidad funcional (con y sin estudios universitarios) y a padres/madres de hijos con y sin diversidad funcional, para detectar las diferencias discursivas entre estos. En total he hecho 37 entrevistas, repartidas de esta manera, adaptándolas a las necesidades de cada entrevistado y a las mías propias:

Además he analizado la transcripción de un grupo de discusión realizado hace dos años para un trabajo académico, cuya temática tiene conexión directa con el objeto de estudio.

Todo ello lo he analizado llevando a cabo principalmente un análisis de contenido, buscando los aspectos más relevantes, aunque en las observaciones y en algunas entrevistas presenciales si se ha podido ir más allá del análisis de contenido, a través de las reflexiones reflejadas en el diario de campo, en el cual se ha ido relacionando cada entrada del mismo con los objetivos planteados en el estudio, las hipótesis iniciales y las conjeturas que se han ido haciendo en cada uno de los análisis, utilizando un sistema de colores para visualizar resultados.

Las entrevistas las he analizado extrayendo, organizando y codificando los principales aspectos que se relacionaban con los objetivos y luego he diseñado un cuadro con tres columnas, relacionando los resultados de las entrevistas con los objetivos, hipótesis y las conjeturas surgidas en el transcurso del análisis, aunque estando abierta a resultados no buscados (propio de la metodología cualitativa).

Con toda esta información he hecho diferentes agrupaciones. De esa forma, se puede visualizar todos los resultados obtenidos, los cuales se han vinculado con los extraídos del diario de campo de la observación.

EVIDENCIAS

Uno de los resultados, que además responde a una de las principales hipótesis, es que existe una percepción generalizada, tanto en personas con diversidad funcional como en sus familias, de una falta de información y orientación de los recursos y servicios existentes por parte de los centros educativos. Observando que personas con diversidad funcional que no tuvieron ningún tipo de orientación, decidieron no cursar estudios universitarios, aunque hay personas que, pese a no recibir orientación, decidieron cursar estudios universitarios.

Estas personas, con diversidad funcional, estudios universitarios y con una autoestima alta, aunque no hayan recibido orientación en el seno del sistema educativo, tienen más auto-determinación, manteniendo un comportamiento auto-regulado y mostrándose empoderadas ante las situaciones, con una alta capacidad de toma de decisiones.

Además suelen tener muy definidas sus expectativas de futuro (las cuales las suelen relacionar con sus vivencias personales), al contrario que pasa con las personas

con diversidad funcional y sin estudios universitarios, exceptuando aquellas que tienen diversidad funcional sensorial, las cuales, generalmente suelen tener un posicionamiento más claro en relación a sus opciones y elecciones.

Muchas de las expectativas que tienen las personas con diversidad funcional, están relacionadas con las motivaciones de los familiares y del entorno más cercano; aunque esta influencia es menos acusada en personas con diversidad funcional que tienen una alta autoestima y auto-determinación.

Un dato destacable es que personas que viven solas o tienen una familia desestructurada, tienen mayor capacidad de toma de decisión.

Otro aspecto referido a dicha toma de decisión, es que hay una mayor tendencia a cursar estudios universitarios en hijos con diversidad funcional insertos en familias con un estilo educativo democrático frente a aquellos que se incluyen en familias autoritarias, las cuales, generalmente, tienen la idea de que es mejor para sus hijos que acudan a centros ocupacionales, puesto que están acostumbrados a contar siempre con una figura de apoyo y se da la circunstancia de que muchos no tienen confianza en la capacidad de su hijo/a. Además, estas familias suelen ser más sobreprotectoras, limitando la capacidad de toma de decisión de la persona.

También se ha visto que las personas con diversidad funcional (sobre todo sin estudios universitarios) suelen tener menos propensión a defender lo que quieren y a saber oponerse con tranquilidad a las presiones familiares que las personas sin diversidad funcional; probablemente por el paternalismo al que están expuestas desde pequeñas. A su vez, las personas sin diversidad funcional, aunque no encuentren apoyo en la familia a nivel emocional, suelen tener más capacidad de empoderamiento, buscando apoyo en otras personas, como en los amigos o la pareja sentimental.

Por último, el impulso de tomar una decisión en la transición de la educación obligatoria a la no obligatoria, también tiene relación con la actitud de los profesores y compañeros, los cuales pueden constituir otro factor de motivación o desmotivación. En ocasiones, el hecho de tener amigos con diversidad funcional, aunque puede producir auto-segregación, también constituye un impulso, puesto que las experiencias de los demás pueden resultar un aspecto positivo, desde el punto de vista de la comprensión, de la coincidencia de vivencias del intercambio de información... Por eso, a parte de la familia nuclear; la influencia de la familia extensa, las amistades de la persona y de la familia, también tiene un peso importante el apoyo de los docentes, la labor de los orientadores y los impedimentos que pone la propia sociedad y que, en ocasiones, cuestionan las capacidades de las personas. Y por otro lado, también hay que tener en cuenta las iniciativas de la propia sociedad, como son asociaciones o movimientos sociales que reivindican los derechos del colectivo.



CONCLUSIONES

Existe una percepción generalizada, tanto en personas con diversidad funcional como en sus familias, de una falta de información de los recursos y servicios existentes, derivada, a su vez, de una falta de orientación en relación a la misma por parte de los centros educativos. Sin embargo, aunque no se reciba una orientación por parte de los institutos, si los profesores se han involucrado en el proceso de aprendizaje de las personas, esto se convierte en otro incentivo motivador para las mismas.

Esta falta de orientación influye, en mayor medida entre las personas con diversidad funcional con una baja autodeterminación, las cuales tienden a dudar de su capacidad y toma de decisiones. Sin embargo, las personas con diversidad funcional y con una autoestima alta, aunque no hayan recibido orientación en el seno del sistema educativo, tienen más autodeterminación, manteniendo un comportamiento autorregulado y mostrándose empoderadas ante las situaciones, con una alta capacidad de toma de decisiones.

A su vez, se detecta que las personas con diversidad funcional con estudios universitarios se sienten más satisfechas con los estudios elegidos que las personas con diversidad funcional sin estudios universitarios. Normalmente, estas personas, suelen decidir su carrera universitaria a través de su propia experiencia de vida, es decir, a través de las preocupaciones o las desigualdades por las que ha tenido que pasar en su propia persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, R., y Miguel, C. (2012). Estudiantes inmigrantes con diversidad funcional en la Universidad Complutense de Madrid: nuevos retos para la intervención del Trabajo Social. *Documentos de Trabajo Social*, 50, 198-214.

Bódalo, E. (2008). *Dependencia y vulnerabilidad. Trabajo social y discapacidad*. España: DM Serie Tresmiles

Díaz, E. (2010). “Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad”. *Política y Sociedad* 47(1), 115-135.

Feldman, R. (2006). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Prentice hall Mexico.

Ferreira, M.A.V. (2008). “Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos”. *Reis* [en línea], N°124. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_124_051222873458779.pdf

Ferreira, M. A. V. (2008, enero). “La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* [en línea], N°17. Recuperado (9.12.2014) de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/17/mferreira.pdf>

- Ferreira, M. A. V. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad* 47(1), 45-65.
- Figuerola, P., Dorio, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa* 21(2), 349-369.
- Fundación ONCE. (2009). *Estudio sobre discapacidad, estudios superiores, y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral*. Madrid: Fundación ONCE.
- Fundación ONCE. (2012). *Análisis de las causas que dificultan el acceso del alumno con discapacidad a la universidad y a la formación profesional*. Madrid: Real Patronato sobre discapacidad y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Jenaro, C. (2001). Planificación de la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad. Trabajo presentado en el III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo", Salamanca, España.
- Martínez, P. y Martínez, M. (2011). La orientación en el S.XXI. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea], N°1. Recuperado (4.12.2015) de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192020>
- Palacios, A. y Románach, 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: Ediciones Diversitas-AIES.
- Peralta, M.F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y Diversidad: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 151-166
- Sarto, M.P. (2001). Familia y Discapacidad. Trabajo presentado en el III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo", Salamanca, España.
- Torres, L.E. y Rodríguez, N.Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 11(2), 255-270.
- Verdugo, M.A. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. *En Congreso nacional de Educación para personas con Síndrome de Down* (Comp.) (pp. 9-18). Córdoba: Educar para la vida.
- Verdugo, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL PARA TRASCENDER LA ESCUELA.

Güentella Sosa, María del Pilar¹

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal, México
“Profr. J. Jesús Romero Flores”
¹e-mail: pilyguentella@hotmail.com

Resumen. En este documento se presenta parte del desarrollo que ha tenido la Licenciatura en Educación Especial en la Escuela Normal. Se hace un recuento de las condiciones vividas, se comentan los desafíos, las experiencias relevantes para fomentar las prácticas inclusivas, así como múltiples actividades que se derivan de la misma y los retos que existen para que cada vez sea más sólida la formación inicial docente y trascienda a la inclusión social.

En la Escuela Normal Urbana Federal (ENUF) se tiene por convicción la responsabilidad y compromiso con la profesión, en un sentido humanista, donde se da la apertura para entender las necesidades actuales y prever las futuras, se conocen los riesgos y las posibilidades. Se aspira a que la educación contribuya al desarrollo de sociedades más justas, solidarias e inclusivas, por lo que el docente ha de estar en condiciones de atender a los estudiantes en su diversidad, implica una amplia visión social y un serio reto por las características particulares que puede presentar cada alumno.

Es necesario apoyar las cualidades y necesidades de todos los estudiantes para que alcancen su realización personal y grupal con diferentes posibilidades de desarrollo. Los docentes tienen el compromiso de favorecer ambientes integradores, para lo cual requieren contar con los elementos pedagógicos y didácticos que los acerquen a prácticas educativas inclusivas, requieren de bases firmes en su formación y una continua preparación que les brinde un amplio bagaje para atender a la diversidad.

Palabras clave: Formación docente, Educación especial, inclusión.



INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal Urbana Federal fue creada en 1915 para formar profesores de educación primaria, por la necesidad de contar con profesionales que atendieran la educación de las nuevas generaciones. En la reorganización del país con los ideales de la Revolución Mexicana, esto permitió que se diera un auge en la educación normal como lo menciona su fundador el Profesor Romero Flores: “Para realizar una transformación radical y efectiva era indispensable formar primeramente un cuerpo de educadores, sin los cuales todas las teorías resultaban ineficaces; lo primero era fundar las Escuelas Normales.” (Flores:1978, p.498)

Por décadas se fue forjando un prestigio como institución formadora de docentes, consolidando su trayectoria por el desempeño de sus egresados y las actividades que le dieron reconocimiento local y nacional. En 1984 como parte de la política educativa se elevó a nivel de licenciatura la formación inicial de los docentes en el país y en la institución queda como carrera profesional la Licenciatura en Educación Primaria.

En 2004 como parte del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, se propone un reordenamiento en la formación de docentes para educación especial. El Plan de Estudios se presenta para que 52 Escuelas Normales empezaran a ofertar la carrera en diferentes estados del país a partir del ciclo escolar 2014-2015.

En la perspectiva de conciencia social y proyectos en beneficio de la colectividad, lo que se pretende es generar sensibilización, concientización y capacidad emprendedora para promover la participación social. Se logró, luego de insistir ante la Secretaría de Educación, con la dirección de la Profesora Rosalía Vizcaíno Vázquez en 2005 la autorización parainiciar la licenciatura con terminal en discapacidad intelectual.

A pesar de algunos contratiempos como no contar con todo el personal especializado que se requería para atender los cursos y la burocracia gubernamental, se inició el primer semestre el cual se atendió con docentes ya adscritos que contaban con estudios enfocados a las áreas de conocimiento requeridas. Los maestros participantes asistieron a las capacitaciones que se fueron dando cada semestre a nivel nacional para completar el desarrollo curricular.

OBJETIVO

Compartir el proceso de acciones en torno a la Educación Inclusiva en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal, con base en la práctica educativa que se realiza en la Licenciatura En Educación Especial.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Las acciones cotidianas cuando se documentan permiten un panorama más

claro de los procesos, de la intervención de sus actores, de nuevas posibilidades de acción y reinención. En la idea expresada por Messina encontramos que la “sistematización como una modalidad o tipo de investigación social y educativa, que como tal comparte con ella ser una manera de buscar y crear conocimiento” (Messina: 2004, p. 21).

El primer grupo de 30 estudiantes, 22 mujeres y 8 hombres, hizo un cambio en la escuela normal. Se modificó de 5 grupos de la Licenciatura en Educación primaria a 4 y surgió un grupo de Educación Especial, lo cual permite tener hasta la fecha una matrícula de 150 jóvenes que se incorporan cada año, por un lapso de 4 años, con un total de 592 alumnos. La atención a la primera generación se solventó con el equipo de docentes de la institución, cabe mencionar que las maestras Guadalupe García Martínez y Dolores Ruth Lovera Corona siempre han estado comprometidas con la licenciatura y han sido una base fundamental todo este tiempo. Para atender a la segunda generación otros maestros nos fuimos incorporando con algunos cursos que eran del “tronco común”, en los que se trataban temáticas similares en ambas licenciaturas; se tuvo la necesidad de que cada vez más maestros nos adentráramos en lo que era la educación especial por lo que se organizaron talleres para los docentes interesados en trabajar en esta licenciatura.

Como parte de las acciones derivadas de la licenciatura se autorizó que en las instalaciones de la escuela operara el Centro de Recursos e Instrumentos para la Educación Especial (CRIEE) que, además de realizar su trabajo habitual de asistencia a la educación de personas con necesidades educativas especiales, vino a apoyar el desarrollo de los estudiantes. Los docentes que pertenecían a este centro ofrecieron asesoría y materiales; se llevó un trabajo conjunto por 4 años al colaborar con el proyecto de la nueva licenciatura, desafortunadamente en 2009 el CRIEE se trasladó a otras instalaciones y ahora hay menos relación académica con ellos.

Al tocar puertas y abrir nuevos caminos a partir de la implementación de la licenciatura se dotó de material bibliográfico y recursos didácticos para lo cual se habilitó una sala expofeso para el trabajo con esos recursos; hoy en día es pertinente incrementar los materiales de trabajo, sobre todo con los avances tecnológicos e informáticos que favorecen la inclusión. Educar en la diversidad es educar bajo ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana, es favorecer la construcción consciente y autónoma de formas personales de identidad, de pensamiento, es ofrecer estrategias, procedimientos diversificados y flexibles a fin de dar respuesta a una realidad heterogénea, es favorecer que las relaciones entre los alumnos se caractericen por la solidaridad, cooperación y aprecio.

Las actividades de acercamiento a la práctica escolar permiten conocer diferentes universos, se inicia con observaciones para conocer los contextos urbanos, marginales y rurales así como las dimensiones administrativa, organizativa, participación social, comunitaria y pedagógica curricular con las que se realiza el diagnóstico, luego se pasa a preparar las jornadas de práctica donde se obtienen experiencias significativas en centros escolares de educación básica y especial. Cabe



mencionar que las jornadas están relacionadas con los cursos que se tienen en el semestre con lo cual se da la relación teoría-práctica.

La labor de todo educador es ayudar a reconocer la individualidad que hace peculiar, que resalta las cualidades y da sustento para afrontar las adversidades que se presentan en la vida. Esto es un reto para los educadores como seres humanos por lo que en cada semestre los futuros docentes van conformando su personalidad docente. En tercer grado se práctica en los Centros de Atención Múltiple (CAM) donde se enfocan a atender aspectos como:

- La higiene personal: para fomentar hábitos, a partir del cuento “la rana y sus relucientes dientes”, así como también socializar con los niños la importancia que tiene en su salud. colaborando con algunos materiales.
- La no violencia y actividades para la convivencia familiar (mediante una manta, carteles, cartas, o plática dirigida para todos los actores de la escuela) para fomentar los valores y los derechos de los niños.
- El ambiente de aprendizaje en relación con los contenidos asignados mediante recursos diversos, ya sea un peluche, un cartel, cuentos, canciones. De acuerdo con las festividades y época en que se realiza la práctica, se desarrollan diversas estrategias donde ponen en juego su creatividad con los recursos que tengan cercanos.
- La importancia de la unión familiar: se realizan detalles para los padres como portarretratos, piñatas, convivios, festivales entre otros para fomentar la convivencia entre alumno-padre y maestra y reconocer el apoyo de los padres de familia.

En el Plan de estudios (2004) se marca el perfil de egreso de la LEE concretamente en los siguientes rasgos:

- Habilidades intelectuales específicas.
- Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica.
- Competencias didácticas.
- Identidad profesional y ética.
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de los alumnos y del entorno de la escuela.

En la formación inicial de los alumnos se han brindado las bases para atender a los niños con barreras de aprendizaje y la participación, asociados o no a alguna discapacidad. También se llevan a cabo diversos talleres sobre lenguaje de señas, escritura y lectura en braille, conferencias, pláticas, experiencias de vida de personas con discapacidad o de diversos profesionales en este campo. Cabe mencionar que cada vez se enfrentan nuevos retos en la atención educativa por lo que se propone se

realicen más talleres y actividades que fortalezcan sus habilidades docentes.

De igual forma se realizan visitas cada semestre a distintas instituciones especializadas de reconocido prestigio en el país, así como intercambios con otras escuelas normales que forman docentes en la misma licenciatura. El intercambio de experiencias y saberes ha enriquecido el trabajo entre pares con experiencias significativas para todos los involucrados, la intención es que se continúe con estas visitas e intercambios, no sólo en el país sino a nivel internacional donde puedan confrontar la propia realidad y ampliar su perspectiva.

Los documentos para la titulación son informes del trabajo realizado en las actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo que se llevan a cabo durante el séptimo y octavo semestres, para las asesorías temáticas cada maestro tiene a su cargo hasta 4 alumnos. Del ciclo escolar pasado retomo dos trabajos que se desarrollaron en el nivel de preescolar, en CAM denominados **“La competencia comunicativa: estrategias para la estimulación de la expresión oral en alumnos del grupo de preescolar en un CAM”** y **“Observo, experimento y aprendo”**; lo trascendente fue que se trabajaron contenidos relevantes para los niños con barreras de aprendizaje, se logró superarlas y saber que cualquier chico es capaz de aprender para lograr su autonomía.

Alumnos sobresalientes se han tenido a lo largo de estas 8 generaciones, comprometidos con la inclusión desde diversas áreas. En general se han tocado temáticas medulares de la educación especial, identificado prácticas inclusivas, asumido el compromiso con la profesión y desarrollado actitudes éticas sobre todo en lo que les corresponde atender con las personas que presentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) ocasionadas principalmente por una discapacidad; donde quedan de manifiesto sus competencias profesionales.

Por parte de la comunidad docente otras actividades de actualización han sido el asistir a múltiples eventos de educación especial e inclusión como son el Congreso Internacional que se organiza cada año por parte de la Escuela Normal de Especialización “Humberto Ramos Lozano” en la ciudad de Monterrey Nuevo León; las Jornadas de Educación Especial organizadas por la Escuela de Educación Especial de Audición y Lenguaje “Lic. Benito Juárez García”; eventos realizados por el Hospital Infantil de la ciudad de Morelia; cursos de detección de problemas de aprendizaje; talleres sobre las prácticas de un maestro inclusivo, entre otros, a donde se ha asistido en ocasiones también con los alumnos, entre otros.

Las nuevas tendencias llevaron a revisar el enfoque inclusivo, se realizó un Diplomado en inclusión para los formadores, por iniciativa del maestro Félix Guzmán Reyes, el cual brindó herramientas teórico-metodológicas para promover prácticas inclusivas. En el nuevo Plan de Estudios de Educación Primaria (2012), ya se considera el enfoque inclusivo a través del trayecto formativo psicopedagógico, específicamente en los cursos “Atención a la diversidad”, “Diagnóstico e intervención socioeducativa” y “Atención educativa para la inclusión”; se ha favorecido que los jóvenes normalistas realicen prácticas inclusivas y exista mayor relación entre los



estudiantes.

En el año 2015 se celebró el centenario (se le dio el nombre de Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal), a la séptima generación se le nombró así “Generación del Centenario”, las anteriores llevan el nombre de un maestro que les dió clases durante su formación y les ha dejado huella, lo cual es significativo por ser un reconocimiento a la entrega que han tenido los compañeros docentes. En la revista de la institución de nombre *Paideia* se han publicado numerosos artículos, enfocados a las temáticas que se revisan o van surgiendo a raíz de las experiencias con el trabajo de educación especial e inclusión, donde se muestran el interés que hay por estos temas.

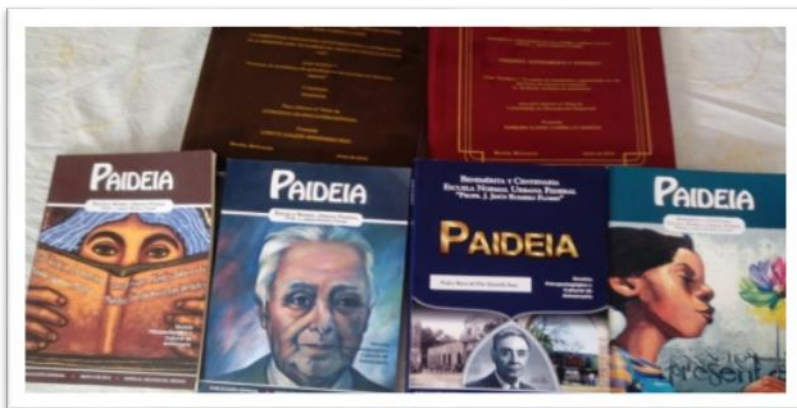
La BCENUF organiza un evento anualmente que se denomina Coloquio de Actualización que en este año es su Vigésimo octava edición, a se ha sumado un Foro de Educación Inclusiva que se efectuara del 15 al 17 en el mes de marzo correspondiendo a este año al Quinto Foro. Los exalumnos también propusieron la realización de un encuentro denominado “Diálogos Académicos sobre Educación Especial. El Autismo. Un desafío social” el cual se realizó los días 12 y 13 de noviembre del 2015 con una amplia afluencia y participación tanto de los exalumnos como del público en general.

EVIDENCIAS

Fotos



Figura 1. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal
“Profesor J. Jesús Romero Flores”, Morelia, Michoacán.



2.- Elaboración de trabajos y evidencia de productos.

CONCLUSIONES

Los docentes hemos formado un equipo de trabajo que poco a poco se consolida, nos ha permitido participar en talleres y conferencias en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, así mismo se está trabajando en una investigación sobre grupos vulnerables y en el Diseño de una maestría en Inclusión. Es preciso continuar estos trabajos que además se han vinculado con la Casa de la Cultura Jurídica de la Suprema Corte de Justicia de la Nación; como parte de las relaciones con otras instituciones y de ampliar los conocimientos en diversos aspectos para arribar a sustentos especializados que soporten la inclusión en todas las áreas de la vida.

El reto es que cada vez se integren más docentes hasta que todos se desempeñen en la licenciatura e incluso que se incremente la matrícula para que puedan cubrirse los espacios educativos en el Estado y apoyar la inclusión en las escuelas regulares.

Otro aspecto relevante es actualizar el Plan de Estudios (lo cual se hace desde la Dirección General de Profesionalización) porque a 12 años de su aplicación es necesaria una revisión donde se reconozcan los aciertos, las carencias y errores para proponer un plan de estudios que responda a las necesidades y enfoques actuales. Debe ser una revisión basada en la evaluación de los procesos y resultados, en el seguimiento de los exalumnos para que se retomen las experiencias valiosas que se han tenido, al mismo tiempo que se incorporan otros elementos para contar con un perfil de egreso acorde a una la inclusión.

Es necesario mejorar la infraestructura, sabedores de que una mejor práctica es posible cuando se cuenta con los espacios e insumos necesarios, por lo que se ocupa utilizar e incrementar los materiales, así como el uso de la tecnología que cada



vez permite acceder a más información, programas y propuestas pedagógicas donde se fomente el desarrollo de habilidades que permitan un mejor desempeño de los egresados

Fomentar el modelo social de inclusión para que sea una realidad en el Estado de Michoacán (donde se desempeñan los egresados mayormente o en cualquier lugar donde laboren) e insistir en los *conocimientos de frontera* que permiten establecer redes de apoyo y fomentar los convenios e intercambios con otras instituciones, con equipos de trabajo interdisciplinarios, ofrece nuevas visiones y brinda mayores elementos en la atención a las barreras de aprendizaje y busca los ajustes necesarios para la inclusión.

El incidir en las políticas educativas del Estado, teniendo en cuenta la Convención de Derechos para la Discapacidad para que todos los sectores de la sociedad sean partícipes del pensamiento inclusivo. Actuar desde lo educativo para que exista mayor apoyo en la formación docente y en la educación continua de todos los educadores para que se haga posible la inclusión educativa en aulas regulares, haciendo equipo con padres de familia y la comunidad; favorecer la educación a lo largo de la vida para todos. Al mismo tiempo se espera lograr una inserción plena de cada persona incluyendo lo laboral, con espacios de capacitación para su desempeño. En este sentido, en el marco de la educación permanente y sin exclusiones, es preciso tener en cuenta las situaciones de igualdad, de bienestar, de vulnerabilidad y de responsabilidad social, en el marco de los Derechos Humanos.

El trabajo docente innovador es donde se hace patente una la formación inicial, donde emerge la responsabilidad de la propia formación, sale a flote el carácter y la creatividad, donde se enfrentan los retos cotidianos y se fragua el cambio en la atención educativa. La vía se centra en el gusto por la profesión, en la convicción de los ideales, en el sentido social de la labor educativa y en los más altos principios éticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Plan de Estudios de Educación Básica. (2011). México. Secretaria de Educación Pública.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial. (2004). México. Secretaria de Educación Pública.

Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. (2012). México. Secretaria de Educación Pública.

Messina, G. (2004). *La sistematización educativa acerca de su especificidad* En Revista Enfoque Educativos 6 (1):19-28.

Romero, J. (1978). *Michoacán histórico y legendario*. México. Amic editor.

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO EN LA MULTICULTURALIDAD

Bueno Aguilar, Juan José¹

Universidad de A Coruña, España

¹e-mail: juan.j.buenoa@udc.es

Resumen. Los tiempos están cambiando, y nunca será más cierto este aserto que en la actualidad. Desde la educación debemos dar respuesta comprometida y seria a estas mudanzas inciertas, lo cual supone una gran responsabilidad para estar atentos a las señales que se están produciendo en estos nuevos tiempos; también supone una necesidad para pensar sobre el futuro, para mejorar las condiciones sociales, políticas y culturales de esta nueva sociedad del conocimiento que se está construyendo de una manera constata ante nuestra mirada atenta.

La educación no pretende buscar respuestas absolutas; mas bien atender múltiples interrogantes y cuestiones que se nos plantean. La educación trata de acomodarse a las nuevas situaciones, de una manera activa y reflexiva, para responder al compromiso de la ciudadanía del futuro por compartir un conocimiento apropiado y salvaguardar la Humanidad. Estos compromisos tienen un claro referente en las propuestas educativas que se formulen por parte de cada educador o educadora en cualquier ámbito.

El compromiso de la educación en la actualidad supone participar activamente en todo tipo de actividades sociales que supongan una mejora en las condiciones de las personas, así como de una aportación valiosa en la articulación de la multiculturalidad en esta cambiante sociedad del conocimiento.

Palabras clave: multiculturalidad, posmodernidad, sociedad del conocimiento.



Estas palabras que agrupo
os llevan a mis ideas,
os dibujan mis emociones,
os cuentan mis sentimientos.”

(**Mujeres de verso en pecho.** *Gloria Fuertes*)

INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Los tiempos están cambiando, relata Bob Dylan en su famosa canción. Nunca será más cierto este aserto que en la actualidad, porque los tiempos, las personas están cambiando a una velocidad vertiginosa. Desde la educación debemos dar respuesta comprometida a estas mudanzas inciertas; lo cual supone un riesgo añadido de responsabilidad por estar muy atentos a los signos y señales que se están produciendo en los nuevos tiempos. Se trata de buscar respuestas para mejorar las condiciones sociales, políticas y culturales de esta nueva sociedad que se están construyendo de una manera constatable ante nuestra mirada, y que afectan al mundo de la educación.

La educación no pretende buscar respuestas absolutas; mas bien atender los múltiples interrogantes y cuestiones que se nos plantean. La educación, en sentido amplio, trata de acomodarse a las nuevas situaciones, de una manera activa y reflexiva, para responder al compromiso que tiene con la sociedad de educar a la ciudadanía del futuro, impartir un conocimiento apropiado sobre el mundo que compartimos y preservar y salvaguardar la Humanidad, con una vocación ineludible por la justicia social. Estos compromisos tienen un claro referente en las propuestas educativas que se formulan por parte de cada educador o educadora en cualquier ámbito. El compromiso de la educación en la actualidad supone participar activamente en todo tipo de actividades sociales que supongan una mejora en las condiciones de las personas y una aportación valiosa de un conocimiento multicultural en esta sociedad cambiante.

La posmodernidad supone un cambio cualitativo en el pensamiento, un vuelco sustancial en los planteamientos vigentes hasta el momento, lo cual no impone un abandono radical de las concepciones precedentes de la modernidad. Ésta crisis de legitimidad y la pérdida de apoyos suponen una senda difícil y peligrosa, pero el adiós definitivo a la razón resulta imposible ya que para que el cambio sea posible, éste debe partir de lo existente y no construirse en el vacío. La posmodernidad predica la multiplicidad de la experiencia y la heterogeneidad de perspectivas frente a otros planteamientos que suscriben una visión parcelada y fragmentaria de la realidad.

Uno de los puntos relevantes en el pensamiento actual es tratar de superar la dicotomía tan utilizada al contraponer modernidad versus posmodernidad. Pensar más en la unidad y continuidad de estas dos perspectivas; en la relación de estas dos formas del pensamiento como una construcción progresiva, aunque se deben entender ambas conceptualizaciones con una perspectiva de futuro, con la certeza de que se puede

construir a partir de esa nueva forma de articular el pensamiento. Es lo que se conoce como "hibridación" (hybridity) (Young, 1995: 22) o, como algunos autores traducen, "fecundación cruzada" (Lamo de Espinosa, 2002: 72), que consiste en la construcción de lo nuevo a partir de lo ya existente, en la que se genera algo completamente diferente o distinto a las realidades de las que parte.

“Un dilema que nos concierne al dilucidar las maneras más adecuadas para transferir estas nuevas formas de actuación y pensamiento al campo educativo. Con una vocación claramente ecléctica diríamos que las aportaciones de los aspectos educativos de una y otra perspectiva son muy valiosas y alcanzan aspectos tan interesantes como la racionalización del mismo hecho educativo hasta las más encendidas utopías emancipatorias, referidas al terreno de la posmodernidad. Por tanto, resulta difícil discernir con claridad cual es la significación profunda y diferencial de cada una de ellas, ambas muestran discursos significativos para el desarrollo de unos planteamientos educativos globales, "la posmodernidad no puede ser un simple rechazo de la modernidad, sino que más bien supone la modulación distinta de los temas y las categorías existentes" (Giroux, 1991: 23).

Con esta perspectiva globalizadora, tratamos de clarificar este momento del pensamiento en el que nos encontramos, que se podría definir a la vez como rico, productivo y confuso. Ésta es la vocación que nos lleva a escribir estas reflexiones sobre la educación en la sociedad multicultural en un momento del pensamiento posmoderno.

La condición posmoderna designa el estado de cultura después de las transformaciones que se han efectuado a las reglas del juego de la ciencia, la literatura y las artes a partir del siglo XX. Jean François Lyotard con su libro "la condición posmoderna" inició explícitamente la posmodernidad en las Ciencias Sociales definiéndola como "la incredulidad con respecto a los metarrelatos como efecto del progreso de las ciencias. La condición posmoderna es tan extraña al desencanto, como a la positividad ciega de la deslegitimación" (Lyotard, 1984: 10-11).

Jürgen Habermas opone la modernidad como proyecto no agotado, que aún se encuentra activo y en constante superación. Esta perspectiva la presenta y desarrolla con vigor en su obra *Teoría de la Acción Comunicativa*. La acción comunicativa expresa los esfuerzos por reconstruir una teoría de la sociedad con intención práctica, para mostrar la eficacia de la racionalidad comunicativa. La respuesta de Jürgen Habermas a la decadencia del paradigma de la conciencia es un giro explícito hacia el paradigma del lenguaje -no al lenguaje como sistema sintáctico-semántico, sino al lenguaje-en-uso que adquiere verdadera significación en las situaciones comunicativas-. De ahí que desarrolle un marco de categorías así como las bases normativas de su teoría social en forma de una teoría general de la acción comunicativa. “Si partimos de que la especie humana se mantiene a sí misma a través de las actividades socialmente coordinadas de sus miembros, y que esa coordinación ha de establecerse mediante la comunicación, entonces la reproducción de la especie requiere también el cumplimiento de las condiciones de una racionalidad inmanente a la acción comunicativa” (citado en



Thomas McCarthy, 1992: 448). En lugar de abandonar el proyecto de modernidad como causa perdida, deberíamos aprender de sus errores porque la modernidad no es un proyecto agotado o acabado aún, sino un proyecto con un futuro espléndido.

O como plantea Zygmunt Bauman (2013), el mundo contemporáneo ha conseguido acabar con las estructuras rígidas del pasado que impiden el progreso, pero no han encontrado en los nuevos espacios democráticos la forma de seguir avanzando en la mejora de toda la sociedad. De la rígida solidez de lo antiguo, se ha pasado a la *modernidad líquida* en la que nada es firme, nada es constante, todo surge y desaparece rápido en todos los órdenes, las expectativas cambian continuamente, el valor de la acción supera al de la sabiduría, el mundo y nuestro ánimo son inestables y perecederos, como los objetos, como los trabajos, como las relaciones o como la educación.

Los elementos de la posmodernidad social y la sociedad del conocimiento son fuente de gran influencia para la educación ya que los discursos así elaborados permiten construir actuaciones educativas en la que las tomas de decisiones están comprometidas con la situación que nos ha tocado vivir. Se trata de revelar esta complejidad de la condición posmoderna y su carácter múltiple, en muchos casos hasta paradójico, cómo estas influyen de una manera manifiesta y explícita en el ámbito de la educación. Estas dimensiones son:

1.- La flexibilidad ocupacional y la complejidad tecnológica del mundo que crean necesidades para atender la diversidad, pero también se elaboran tendencias que fomentan la divisibilidad de la realidad. De este modo, el profesorado deberá desarrollar habilidades y estrategias de flexibilidad con el alumnado.

2.- La paradoja de la globalización confiere dudas nacionales e inseguridades que desatan peligros como la reestructuración y la reconstrucción de los antiguos currícula de carácter etnocéntrico y xenófobo. Estos currículas pueden reforzar las desigualdades culturales entre diversos grupos ya que no se atienden a las diferencias y a las desigualdades.

3.- La muerte de las certezas genera una inseguridad moral y científica que reduce la confianza en los grandes discursos que deben ser enseñados; esto hace que disminuya la dependencia sobre algunos aspectos científicos, pero aumenta la indeterminación de cómo los hechos deben ser transmitidos. Esta tarea le resulta muy difícil al profesorado ya que no tiene la seguridad moral de por qué las cosas deben ser enseñadas de una determinada manera como la podría tener antes.

4.- La estructura del gran mosaico del conocimiento está en línea con el pensamiento de la posmodernidad, como metáfora de la organización del trabajo en educación. El conocimiento puede ser más flexible frente a otra estructura más balcanizada de la enseñanza. Esta manera de organizar la enseñanza en forma de mosaico móvil contribuye a que haya una organización más fluida de la información y de la comunicación a desarrollar.

5.- El carácter ilimitado del ser es otro de los elementos de la condición social de la posmodernidad. La ansiedad personal y la búsqueda de autenticidad llega a ser una cuestión psicológica continua en un mundo sin seguridad moral, en el sentido que nos estamos refiriendo, un tema fundamental es el desarrollo autoperonal del profesorado conectado con la acción y la colaboración con otros docentes.

6.- La complejidad y sofisticación tecnológica crea un mundo de imágenes instantáneas y apariencias artificiales. La simulación segura de la realidad, especialmente a través de los medios de comunicación, puede ser más perfecta y plausible que la mera realidad incontrolable. Ello puede contribuir a la cooperación dentro de la clase y, de igual forma, dentro de los equipos que trabajan conjuntamente en un proceso de colaboración y elaboración de discursos muy relacionados con el momento que nos ha tocado vivir.

7.- La comprensión del espacio y el tiempo pueden conducir a una mayor flexibilidad, a una mejora de la responsabilidad de los grupos y a un aumento de la comunicación dentro de las escuelas.

Estos significados de la posmodernidad y de la sociedad del conocimiento están abiertos y tienen múltiples consecuencias para la futura labor profesional del profesorado porque contribuyen a fomentar un nuevo discurso sobre la educación en el que se integran todos los elementos que intervienen directa o indirectamente en cualquier actuación educativa, y generan un tipo de profesionalidad diferente más arraigada y comprometida con el momento histórico que les ha tocado vivir.

Todos y cada uno de estos fundamentos requerirían un análisis exhaustivo y pormenorizado, pero tendríamos que expresar que no se debe construir un discurso sobre la posmodernidad desde un talante moderno, sino que nos debemos dejar imbuir por el espíritu y la forma posmoderna, aunque este sea uno de los retos más complejos por cubrir.

Llegados a este punto de discusión debemos plantear el elemento clave de esta reflexión: las implicaciones educativas que suponen este pensamiento en el nuevo ámbito de la educación y que muestra unas características muy determinadas en función de esta realidad contextual. Los retos son muchos y esta forma de análisis se enfrenta y encara los dilemas del mundo educativo.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS.

La educación es una elaboración social que en una sociedad como la nuestra permite tener acceso a cualquier tipo de discurso a los diversos grupos y a cada individuo que contribuyen a su desarrollo. Cualquier sistema educativo, en el sentido referido, es un medio político para mantener o modificar la apropiación del discurso con el conocimiento y los poderes que conlleva (Giroux, 1992: 131). Esto conduce a plantearnos cuáles son aquellos rasgos de la sociedad posmoderna que tienen una influencia decisiva sobre la educación o en la configuración de la cultura escolar. Es



decir, en este apartado tratamos de revelar cuáles son los componentes de la concepción posmoderna en cualquier tipo de situación educativa, además de marcar su desarrollo y su dinámica posterior.

La educación y el profesorado se encuentran actualmente ante un gran dilema, educar según los principios que ha venido marcando hasta nuestros días la modernidad o aceptar los fundamentos axiológicos y culturales de la posmodernidad para proponer una perspectiva de cambio en la que predomine el pluralismo, la multiculturalidad y la diversidad.

La nueva educación pretende la integración de la comunicación como elemento clave para el intercambio de significados entre los participantes de la misma. El entendimiento comunicativo de la racionalidad es analizado no como un intercambio individual entre personas sino entre comunidades y grupos, como ya refiere Jürgen Habermas en su *Teoría de la Acción Comunicativa*. Esta perspectiva comunicativa social-comunitaria es uno de los aspectos esenciales para entender la nueva perspectiva educativa.

La mayor parte las personas que integran la educación y los diversos componentes del hecho educativo deberían aceptar de forma implícita, o cuando menos conocer, cuáles son los fundamentos axiológicos y culturales que marcan la posmodernidad en los momentos actuales ya que se corresponden con comportamientos sociales y culturales de la sociedad y, por ende, que determinan planteamientos en cualquier situación educativa que se desarrolle. Si bien, también se produce aquí un dilema entre la posibilidad de aceptación o rechazo de aquello que implica la posmodernidad, ya que cualquiera de las instancias referidas puede manifestar una postura de oposición a los mismos por no estar de acuerdo con ellos. Las posturas de oposición son perfectamente factibles dentro de la concepción posmoderna, incluso propiciadas desde la construcción de este tipo de discurso.

La educación misma es una de las cuestiones más controvertidas y cuestionadas dentro del pensamiento posmoderno ya que pone en tela de juicio su viabilidad dentro de este proyecto, por ser la educación una de las elaboraciones que más fielmente refleja todos los aspectos que implica la modernidad y su forma de construir la realidad. A pesar de este negativismo hacia la educación, los rasgos que inducen las concepciones educativas de la posmodernidad tienen un talante claramente progresista, ya que enmarcan la educación en esta nueva línea de pensamiento, especialmente aquella que habla de la posmodernidad como resistencia. Entre los rasgos que pueden definir la posible actuación educativa estarían las siguientes:

Una vez superados los monismos culturales rígidos y cerrados, se debe resaltar que vivimos en un mundo y en una sociedad multiétnica, aconfesional y multicultural. Esta última cualidad de **multiculturalidad** es un rasgo que marca de manera sustantiva la educación actual, no entendida como valores universales determinantes y fundamentales, sino como atributo que hay que tener muy presente en cualquier actuación educativa. Ello supone educar en una cultura y en una sociedad cambiantes en las que predominan una pluralidad de culturas, así como educadores y educadoras.

La educación multicultural se refiere a un conocimiento, respecto y convivencia con grupos y personas de culturas diferentes en las que debe sobresalir la comunicación, el diálogo y la interconexión.

Educar supone introducir el relativismo en el presente. Educar en el **relativismo** significa educar a la persona en el pensamiento débil, la desorientación, en el pluralismo y en la tolerancia, además de recuperar nuevas voces para la situación presente; la persona no sigue modelos externos sino que tiene que descubrir su camino y encontrar la senda no transitada aún de los nuevos dilemas. Se cuestiona la idea de progreso lineal e ilimitado, afirmando la relatividad del conocimiento humano, el respeto a la identidad diferencial de las culturas, el valor de otras formas de racionalidad, de otros modos de valorar, vivir, conocer y hacer. Este relativismo cultural en sentido positivo es consustancial a la condición posmoderna.

Educar en el **presente** pretende educar a las personas en los valores de lo cotidiano, en las pequeñas historias que van surgiendo, de esta forma se prescinde del antes y el después en sentido categórico, y se asume el riesgo de la vulnerabilidad que marca el vértigo del momento. Aunque este tipo de centralidad tiene un grave riesgo por la superficialidad y la desconfianza, amén, de perderse en el laberinto que es la vida, pero concita construir progresivamente los significados del mundo de vida y la creación de significados propios.

La educación **integral** es otro rasgo de esta propuesta en la que se conjugan al máximo las distintas facetas del individuo sin interferir en su desarrollo como persona, potenciando la individualidad, la creatividad, la espontaneidad, la autorealización y la personalidad, aunque también integrado dentro de un grupo. La actividad educativa debe facilitar el desarrollo del individuo para convertirlo en sujeto crítico de sus propias elaboraciones. La crítica entendida de esta manera versa sobre la comprensión de los problemas y su resolución de los mismos (Young 1993: 14). Además, la nueva educación debe desarrollar el lenguaje en uso a través de estrategias de intercambio comunicativo mediante acuerdos significativos con la comunidad que potencien la competencia comunicativa de los sujetos. Se concibe el aula como un foro abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las diferentes perspectivas presentes en la comunidad multicultural de la sociedad posmoderna.

Todo lo referido hasta el momento supone unos grandes retos para el presente y para la educación. La imagen que hemos dibujado hace pensar que no es fácil ubicar la educación en el momento posmoderno y en la sociedad del conocimiento por los múltiples problemas que aparecen. Pero la educación en esta perspectiva tiene una serie de cualidades como son el humanismo, la tolerancia de la pluralidad y la diferencia que hacen que no haya un discurso uniforme sobre educación. La multiplicidad es quizás una de las características más relevantes de la educación en la sociedad del conocimiento. Por tanto, la tarea educativa no se puede simplificar a un mero aspecto sino que permanecen en ella muchos elementos activos en el proceso educativo. Asumir la posmodernidad con estas implicaciones permite abrir el diálogo crítico con los otros y con la tradición educativa anterior y adoptar



nuevos puntos de vista, así como el reconocimiento de la importancia de los valores, como mensajes emancipatorios, aunque esto no suponga la panacea que pueda ser aplicable a toda práctica educativa.

Esta perspectiva de resistencia, emancipatoria y plural está íntimamente relacionada con los nuevos discursos de la pedagogía radical comprometida. Aunque también resultan muy clarividentes los análisis críticos que realiza J. Zaida y H. Daun (2009) sobre estas conceptualizaciones críticas. Los discursos así contruidos tratan de mostrar a las personas que es mucho más libre de lo que se siente y que las presuntas evidencias pueden criticarse y destruirse. Los discursos así concebidos, permiten la elaboración de múltiples aportaciones que resultan posibles y factibles.

Para finalizar la reflexión de George Marcus (1994: 563) resulta bastante apropiada: "la tormenta parece que ha escampado, pero sus efectos todavía durarán mucho tiempo y su alcance aún será extenso".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2013) *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dickerson, S. (1993) *The bind men (women) and the elephant. A case for comprehensive Multicultural Education*. In T. Perry y J. Frasser (Eds.) *Freedom's Plow. Teaching in the Multicultural Education*. New York: Routledge, 65-89.
- Giroux, H. (1991) *Border pedagogy and the politics of postmodernism*. *Education and Society*, 9 (1), 23-38.
- Giroux, H. (1992) *La pedagogía de los límites y la política del posmodernismo*. En H. Giroux y R. Flecha. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure (131-164).
- Habermas, J. (1988) *Teoría de la acción comunicativa I y II*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (1994) *Restructuring restructuring: potmodernity and the prospects for educational change*. *Journal Education Policy*, 9 (1), 47-65.
- Kemmis, S. (1995) *Emancipatory aspirations in a Postmodern Era*. *CurriculumStudies*, 3, 2, 133-167.
- Korn, C. y Burskty, A. (2002) *Rethinking Multicultural Education. Case Studies in Cultural Transition*. Westport: Greenwood.
- Lamo de Espinosa, E. (2002) *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Liotard, J.F. (1984) *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Marcus, G. (1994) *What comes (just) after "post"? The case of Ethnography*. In N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 563-574.

- McCarthy, T. (1992) *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- McLaren, P. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge.
- Sacristán, A. (2013) *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación*. Madrid: Morata.
- Sholle, D. (1992) Authority an the left: critical pedagogy, postmodernism and vital strategies. *Cultural Studies*, 6, 2, 271-289.
- Usher , R. y Edwards, R. (1994) *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Yaakoby, T. (2012) A critical examination of Neo-Marxist and Postmodernist Theories as aplied to Education. In *European Studies in Education*, vol. 31.
- Young, R. J. (1995) *Colonial Desire. Hybridity in Theory, Culture and Race*. London: Routledge.
- Zajda, J. y Daun, H. (2009) *Global Values Education. Teaching Democracy and Peace* .New York: Springer.

NECESIDAD DE CONCEPTUALIZAR EL “RIESGO SOCIAL” EN EL SISTEMA EDUCATIVO

**Rivas Fernández, Adolfo ¹, Iglesias Pintado, Andrea ²
Conejo, Nélida M^a ³, Árias, Jorge Luis ⁴**

¹ Fundación Vinjoy, España
e-mail: director.gerente@vinjoy.es

² Fundación Vinjoy, España
e-mail: cis.puente@vinjoy.es

³ Laboratorio de Neurociencias, Departamento de Psicología, Instituto de Neurociencias del Principado de Asturias (INEUROPA), Universidad de Oviedo, España

e-mail: conejonelida@uniovi.es, España

⁴ Laboratorio de Neurociencias, Departamento de Psicología, Instituto de Neurociencias del Principado de Asturias (INEUROPA), Universidad de Oviedo, España

e-mail: jarias@uniovi.es, España

Resumen.

En la línea de investigación iniciada por la Universidad de Oviedo y la Fundación Vinjoy sobre la realidad de los/as menores en situación de riesgo social, concretamente en el estudio de “necesidades psicológicas de los/as adolescentes en situación de riesgo social en el sistema educativo asturiano”, nos acercamos a la realidad de nueve Institutos de Enseñanza Secundaria de Asturias y uno de los principales problemas con el que nos encontramos fue la no conceptualización de “riesgo social”, como tal, en el Sistema Educativo. Conceptualización que resulta imprescindible para dar respuesta a estos/as adolescentes, implementando las medidas que sean precisas.

Palabras clave: riesgo social, adolescentes, conducta, menores, necesidades.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La conceptualización de “riesgo social”, como tal, no existe en el Sistema Educativo, donde se habla de necesidades educativas especiales, o, en el caso de aparecer riesgo viene acompañado de un factor o consecuencia: riesgo de conducta inadaptada, riesgo de consumo de drogas o riesgo de fracaso escolar. Donde encontramos esta definición es en el trabajo socioeducativo vinculado a la acción y servicios sociales. Así, se considera situación de riesgo aquella en la que, a causa de circunstancias, carencias o conflictos familiares, sociales o educativos, el/la menor se vea perjudicado en su desarrollo personal, familiar, social o educativo, en su bienestar o en sus derechos de forma que, sin alcanzar la entidad, intensidad o persistencia que fundamentarían su situación de desamparo y la asunción de la tutela por ministerio de la ley, sea precisa la intervención de la administración pública competente, para eliminar, reducir o compensar las dificultades o inadaptación que le afectan y evitar su desamparo o exclusión social, sin tener que ser separado de su entorno familiar (Ley 1/96 de 15 de enero de protección jurídica del menor). Pero parece no tener sentido que los dos sistemas competentes en el caso (Sistema Social y Sistema Educativo) vayan en paralelo, sin cruzarse, cuando estamos tratando de un único sujeto.

Por otra parte, cuando se piensa en adolescentes en situación de riesgo social en el Sistema Educativo, y a pesar de no existir una conceptualización, se tiende a pensar en los/as adolescentes que presentan problemas de conducta o comportamiento. Ciertamente, los problemas de conducta aparecen con una prevalencia alta en la adolescencia. Sin embargo, no son los únicos presentes y coexisten con muchos otros, a veces íntimamente relacionados (Navarro, Moral, Galán y Bestia, 2012). Los problemas interiorizados o emocionales, quizás menos aparentes, no pueden dejarse al margen a la hora de realizar una evaluación de necesidades psicológicas de los/as adolescentes, especialmente de las adolescentes. Además, es importante destacar, entre los problemas emocionales, la Ansiedad Social. Aunque puede aparecer asociada a otras manifestaciones de ansiedad es un tipo específico de ansiedad y miedo irracional al juicio negativo que los demás pueden hacer sobre su aspecto, sus reacciones y sus actuaciones. El desarrollo social es esencial durante la adolescencia, las relaciones sociales y la preocupación por la evaluación negativa de los/as otros/as que adquiere especial importancia en esta etapa (Beidel y Randall, 1995).

OBJETIVO

Mostrar la necesidad de disponer de un concepto de “riesgo social” que, pudiendo ser asumido y aceptado por los/as profesionales que intervienen en el Sistema Educativo, permita que se puedan dar respuestas a las necesidades de estos/as menores.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Al iniciar el estudio de “necesidades psicológicas de los/as adolescentes en situación de riesgo social en el sistema educativo asturiano” decidimos aproximarnos a estos/as adolescentes desde dos sistemas, el de Servicios sociales, que entiende tiene definida esta población (Ayuntamientos de Oviedo, Gijón y Avilés) y el que más nos interesa: el Sistema Educativo. El teórico acercamiento a los/as adolescentes en situación de riesgo social en el trabajo socioeducativo vinculado a la acción y servicios sociales resultó aparentemente sencillo, ya que cuentan con un concepto definido: se considera situación de riesgo aquella que aparece como tal en la Ley 1/96 de 15 de enero de protección jurídica del menor, vinculándolo al perjuicio en su desarrollo personal, familiar, social o educativo, o en sus derechos, principalmente a causa de circunstancias, carencias o conflictos familiares, sociales o educativos. En el caso del Sistema Educativo, al no encontrar una conceptualización clara de “riesgo social”, pues se habla, por aproximación, de necesidades educativas especiales, o, en el caso de aparecer riesgo, viene acompañado de un factor o consecuencia: riesgo de conducta inadaptada, riesgo de consumo de drogas o riesgo de fracaso escolar (Arce, Fariña, Seijo, Novo y Vázquez, 2005; Gómez, 2006; Pantoja y Añaños, 2010), decidimos acercarnos a los institutos de enseñanza que cuentan con la figura del/la Profesor/a Técnico/a de Servicios a la Comunidad, puesto que trabaja “con el alumnado que se encuentra en situación de desventaja social” y que, por lo tanto, es identificado, de hecho, como de riesgo social por el Centro o por la Administración Educativa. Para esta investigación no incluimos a los/as menores con discapacidad intelectual o psicosocial certificada, puesto que su problemática tiene una clara especificidad y, en su caso, si encontramos un abordaje específico de la problemática desde el propio Sistema Educativo. Por otra parte, nos dirigimos únicamente a Institutos Públicos, ya que son los que tienen esta figura profesional.

Los Centros seleccionados para la realización de la investigación, y a los que se le pidió el número y perfil de los/as adolescentes en situación en riesgo social en su Centro, de lo que se deduce la definición con la que opera dicho Centro son: Instituto de Pando (Oviedo), Instituto de la Ería (Oviedo), Instituto Astures (Siero), Instituto Montevil (Gijón), Instituto La Laboral (Gijón), Instituto Juan José Calvo Miguel (Sotroñido), Instituto Santa Bárbara (La Felguera), Instituto Cristo del Socorro (Luanco) e Instituto Víctor Sala de la Concha (Villaviciosa). Este primer acercamiento nos permitió constatar la ausencia de una conceptualización mínimamente consensuada entre los distintos Institutos, a pesar que todos/as y cada uno/a de los/as profesores/as técnicos/as de servicios a la comunidad, orientadores/as y equipos directivos tenían su propia definición, y la no coincidencia de casos entre los dos Sistemas que teóricamente intervienen con estos/as menores. El hecho es especialmente grave pues no tiene sentido que los dos sistemas competentes en el caso vayan en paralelo, sin cruzarse, cuando estamos tratando de un único sujeto, y partimos de que el Centro de Enseñanza es un espacio imprescindible para el abordaje de estas situaciones para revertir procesos de inadaptación, exclusión o marginación social. En el Instituto es donde necesariamente han de encontrarse estos/as



adolescentes, especialmente si están en edad de cursar educación secundaria obligatoria (12 a 16 años). Tanto la literatura educativa actual como la legislación vigente han optado teóricamente por una escuela *comprensiva e integradora*, de forma que se persigue una escuela para todos. Sin embargo, estas opciones se quedan en la mayoría de las ocasiones en simples propósitos, en mera intención teórica, que no se convierte en hecho cotidiano, especialmente en el caso de los/as menores en situación de riesgo social, ya que estos/as menores con una problemática severa que ni tan siquiera están definidos como sujetos que precisan atención y apoyo específico.

Cuando se piensa en adolescentes en situación de riesgo social en el Sistema Educativo, y a pesar de no existir una conceptualización, se tiende a pensar en los/as adolescentes que presentan problemas de conducta o comportamiento. Entre los problemas de conducta, o problemas exteriorizados, destacan, por la conflictividad que producen los ligados a la agresividad, incluyendo en ellas tanto las agresiones, físicas o verbales, la conducta desafiante (comportamiento de enfrentamiento y desafío del adolescente ante las figuras de autoridad tales como padres y profesores), conducta antisocial y los problemas relacionados con las dificultades en el control de la ira. Conductas, todas ellas con incidencia mayor en los varones, ya que las mujeres suelen presentar problemas interiorizados (ansiedad, depresión, obsesión-compulsión...). Causa por la que son mayoría alumnos varones los considerados como “de riesgo social” por los Institutos. Los problemas interiorizados o emocionales, quizás menos aparentes, no pueden dejarse al margen a la hora de realizar una evaluación de necesidades psicológicas de los/as adolescentes, especialmente de las adolescentes. Quedan asimismo excluidos por la totalidad de los centros a la hora de definir “riesgo social” problemas emocionales tan importantes como son la ansiedad social o miedo irracional al juicio negativo que los demás pueden hacer sobre su aspecto, sus reacciones y sus actuaciones. El desarrollo social es esencial durante la adolescencia, las relaciones sociales y la preocupación por la evaluación negativa de los/as otros/as adquiere especial importancia en esta etapa (Beidel y Randall, 1995).

EVIDENCIAS

Entre los problemas exteriorizados destacan los ligados a la agresividad y al control de la ira, por las consecuencias que producen en el entorno. Pero también nos encontramos con una parte importante de los comportamientos disruptivos relacionados con el TDAH, ya que las manifestaciones de hiperactividad impulsividad propias del TDAH justifican su inclusión (Nigg, 2006), a pesar de que la parte de inatención no sea un problema propiamente exteriorizado. Los problemas interiorizados o emocionales, quizás menos aparentes, no pueden dejarse al margen a la hora de realizar una evaluación de necesidades psicológicas de los/as adolescentes, especialmente de las adolescentes.

Por otra parte, en ningún caso se contemplan las características de vulnerabilidad y recursos personales que tienden a actuar en conjunción con los factores de riesgo, que no son sino las variables asociadas a una alteración que aumentan la probabilidad de que una alteración aparezca (Fernández-Pinto, Santamaría, Sánchez Sánchez, Carrasco y del Barrio, 2015). Su inclusión en la evaluación de los problemas y de las intervenciones supone una alternativa para la comprensión y evaluación de la psicopatología desde la identificación etimológica a un grupo de trastornos psicológicos (Sandín, Chorot y Valiente, 2012). En el polo opuesto de la vulnerabilidad se encuentran los recursos psicológicos. La fortaleza psicológica o el contar con un número elevado de factores protectores o amortiguadores ante los factores de riesgo hace que estos no tengan las consecuencias negativas que tendrían sin la presencia de los mismos (Rutter, 1987).

CONCLUSIONES

- a) No existe una conceptualización de “riesgo social” en el sistema educativo, a pesar de que cada uno de los/as profesores/as técnicos/as de servicios a la comunidad tenga su propia definición, lo que impide el abordaje de respuestas amplias a las necesidades de los/as adolescentes con problemática específica. En el caso de aparecer riesgo viene acompañado de un factor o consecuencia: riesgo de conducta inadaptada, riesgo de consumo de drogas o riesgo de fracaso escolar. Esta conceptualización entendemos resulta imprescindible.
- b) El/la adolescente conceptualizado como en situación de riesgo social por el sistema educativo y por el sistema de servicios sociales no coincide sino en algunos casos puntuales.
- c) Cuando se piensa en adolescentes en situación de riesgo social en el Sistema Educativo, y a pesar de no existir una conceptualización, se tiende a pensar en los/as adolescentes que presentan problemas de conducta o comportamiento. Conductas, todas ellas con incidencia mayor en los varones, ya que las mujeres suelen presentar problemas interiorizados o emocionales, por lo que las mujeres quedan fuera de esta conceptualización, así como los varones con problemática interiorizada.

Esta investigación está financiada por dos ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad (PSI2013-45924-P MICINN; PSI2015-73111-EXP) y del Principado de Asturias (FC-15-GRUPIN14-088).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce, R., Fariña, F., Seijo, D., Novo, M. y Vázquez, M. J. (2005). *Contrastando los factores de riesgo y protectores del comportamiento inadaptado en menores: Implicaciones para la prevención*. En Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ed.), Premios nacionales de investigación educativa 2004 (pp. 17-50). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. ISBN: 84-369-4139-X.
- Beidel D.C. y Randall J. (1994). Social phobia. En: T.H. Ollendick, N.J. King y W. Yule (Eds.): *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Plenum Press.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y del Barrio, V. (2015). SENA.
- Gómez, J.A. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática.
- Navarro, E., Moral, J.C., A. y Beitia, M.D. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: Trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema*, 24, 377-383.
- Nigg, J.T. (2006). *What causes ADHD? Understanding what goes wrong and why*. Nueva York: Guildford Publication, Inc.
- Pantoja, L. y Añaños, F. (2010) Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas. *Sips - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 109-122
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Sandín, Chorot y Valiente. (2012). Transdiagnóstico: Nueva frontera en psicología clínica. Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica Vol. 17, N.º 3.
- Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual de aplicación, corrección e interpretación. Madrid: TEA Ediciones

GESTIÓN DE LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: TECNOLOGÍA DE INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Costa, Suzy de Abreu¹, Seabra, Filipa²

¹ Universidade Aberta, Portugal
e-mail: suzydeabreucosta@gmail.com, Brasil

² LE@D, Universidade Aberta, Portugal; CIED-UMinho
e-mail: filipa.seabra@uab.pt, Portugal

Resumen. Con el fin de colaborar en el proceso de una educación inclusiva con el significado, el trabajo que estamos desarrollando tratará de resaltar si se proporciona a los estudiantes especiales, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas primarias en el municipio de Taquara, Brasil, porque son estos medios de comunicación, recursos educativos facilitadores de aprendizaje, contribuyendo a una mayor autonomía y dignidad a sus usuarios. Este estudio tiene como objetivo general, caracterizar las habilidades de los educadores sobre el uso de estas tecnologías con miras a la inclusión y el aprendizaje en los estudiantes como resultado. La metodología cuantitativa y cualitativa investigación se configura, con el objetivo de obtener una mayor comprensión de los fenómenos que está investigando, con la técnica de recolección de datos, la encuesta y la entrevista semiestructurada con los participantes, profesores, directores de escuelas y Director del Departamento de educación especial del municipio. En el proceso de concluyente de esta investigación, que, en consonancia con los objetivos específicos, el estudio de los recursos tecnológicos disponibles en las escuelas; conocer las percepciones de los profesores con respecto a su nivel de competencia en el uso de estos recursos tecnológicos, en conjunto con los estudiantes de frente de contexto de enseñanza-aprendizaje; y analizar las perspectivas de los distintos actores en las limitaciones de los recursos o barreras para su uso eficaz. Se cree que por ser una investigación pionera en estas instituciones y la conciencia de que el proceso de investigación es un trabajo continuo, muchos estudios nuevos surgen, hacia una mayor base científica orientar temas de este estudio.

Palabras clave: Inclusión, educadores; Tecnologías de la información y Comunicaciones (TIC); Personas con discapacidad (PCD); Facilitación.



INTRODUCCIÓN

El trabajo de tesis doctoral en la que se basa la comunicación está en su etapa temprana de desarrollo y fue motivado por la experiencia del investigador en el área de inserción, que siempre se sintió comprometido, durante sus 31 años de práctica, para comprender las diferentes formas de aprendizaje para personas con discapacidad, así como entender la trayectoria de la historia contra la discriminación en el pasado hasta los derechos humanos en esta población. Además de profundizar teórico, es también de interés para colaborar en investigador formación de educadores, aclararlos y motivarlos para hacer una educación inclusiva que incluye a todos.

Primero para entrar en la historia legal de la educación inclusiva, es necesario hacer hincapié en los fundamentos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), que garantiza la educación para todos, independientemente de su origen, condición social, teniendo en cuenta que cada individuo tiene el derecho a la igualdad de oportunidades, siendo parte de un todo social. Sin embargo, sólo después de cuatro décadas, la Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989), Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)-en un contexto internacional, así como la ley de Directrices y Bases-LDB (Brasil, 1996) y las Directrices Nacionales para la Educación Especial en Educación Básica-DNEEEB, (Brasil, 2001) en el contexto nacional, es que se fijaron claramente los derechos de las personas con discapacidad en la educación regular.

A lo largo de la historia, personas con discapacidad fueron tratadas de manera inhumana, amenazada en su integridad, con la discriminación y los prejuicios. Incluso hoy en día, con todo el compromiso de las empresas, gobiernos y docentes, la inclusión de las personas con discapacidad todavía no se produce correctamente, que puede ser verificado en varios estudios, como los citados en el análisis del estado del arte de este trabajo (Rodrigues, 2007; Raja, 2012; Gonçalves, 2013; Casarin, 2014; Tavares, 2014, 2015), Teles y apunta a las dificultades en el sistema educativo, desde la infraestructura de los espacios físicos para procesos complejos como la formación de maestros, la enseñanza facilitadores del desarrollo de recursos, un proyecto político pedagógico que contempla las diferencias, un currículo disciplinario y extra-disciplinar y el conocimiento de la comunidad escolar en relación con el proceso inclusivo.

Para Mendes (2015), los desafíos de los tiempos modernos, cada vez más señaló la necesidad de adaptar nuevas estrategias pedagógicas, sin que olvidemos que el conocimiento es el principal objetivo en el entorno educativo. Según el autor, el uso de tecnologías de la información y la comunicación debe servir como una herramienta de asesoramiento, pero de una manera cuidadosamente, teniendo cuidado para adaptarse a estos recursos a contenido curricular,

(...) la inserción de las computadoras, así como cualquier otra inserción que si quiere operar en la vida cotidiana de la escuela debe necesariamente estar

asociada con una reflexión crítica sobre los principales fundamentos del currículo y los cambios en la formación docente (p. 10).

Además, para la formación de educadores, Mezquita (2007), incluye una educación inclusiva que circula más allá de teorías y enfoques pedagógicos, tomando nota de que:

la formación del maestro para trabajar en la escuela inclusiva va más allá del área de contenido teórico, pero es parte de una reconfiguración de las prácticas pedagógicas con el fin de realizar los alumnos, calificarlos. En este sentido, implica otros conocimientos y prácticas, otro tipo de contenido, por lo que la declaración de Salamanca pide buena pedagogía (p. 185).

Por lo tanto, es esencial que el profesor reflexiona sobre el progreso de los recursos tecnológicos, asociándolos a su práctica pedagógica, puesto que estos recursos son cada vez más accesibles. Gouvêa (1999) destaca la importancia de este proceso haciendo una analogía con la adquisición del primer libro, subrayando que el más importante en la práctica pedagógica es los gestos, las palabras y la emoción para la enseñanza. Esta comprensión también es afirmada por el peinado (2000), al describir el papel del educador, al uso de tecnologías de la información y la comunicación, no sería simplemente un ejecutante de la tarea, sino intercambios afectivos.

Además de la importancia de la formación de educadores, Kornhaber, Griffith y Tyler (2014) refuerzan la necesidad de los gobiernos favorecer justo en los ambientes de escuela, haciendo de estos espacios iguales: «políticas y recursos alineados con una visión amplia de la equidad se necesitan para promover más igualdad de oportunidades para el éxito de la escuela y la vida de los niños de las diferentes circunstancias» (p. 20).

Porque es un tema amplio y contemporáneo, esta investigación va a investigar una comunidad educativa inclusiva, como la necesidad de una investigación científica Quivy segundo y Campenhoudt (1995) en la investigación de problemas complejos.

OBJETIVOS

Pensando en interrelación, escuela, aprendizaje, TIC, educadores y estudiantes con discapacidades, este proyecto objetivo colaborar en el derecho a la ciudadanía de estos usuarios (araña, 2005) y dar a los profesores el conocimiento sobre el uso de estos recursos en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en inclusión.

Porque no hay ningún estudio científico sobre el uso de las TIC por PCDs en escuelas municipales en la ciudad de Taquara- Rio Grande do Sul (Brasil) y en la pertinencia el dictamen N° 17/2001 del Consejo Nacional de Educación (CNE), el objetivo general de este proyecto es caracterizar el uso de tecnologías con miras a la inclusión de estudiantes con discapacidades en las escuelas públicas de educación regular en el municipio de Taquara. Los objetivos específicos son: a evaluar la



interacción de los recursos tecnológicos disponibles en las escuelas públicas en Taquara; con el nivel de competencia en el uso de los recursos tecnológicos de los docentes; analizar el uso que se hace de estas tecnologías en el contexto de enseñanza y aprendizaje; conocer las perspectivas de los profesores acerca de los beneficios educativos a nivel curricular y extracurricular, resultantes del uso de estas tecnologías; y, finalmente, examinar las perspectivas de los distintos actores en las limitaciones de los recursos y obstáculos para su uso eficaz.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Esta búsqueda de carácter interpretativo busca, según los comentarios de Silva (2008), incluyen los aspectos cualitativos y cuantitativos de los fenómenos analizados en el campo de búsqueda, el tema y las correlaciones con los objetivos del investigador, que buscan el conocimiento ideográfico, analizando las intenciones conductuales y educativas de los participantes, promoviendo el respeto por parte del investigador durante todas las fases del proyecto. El tipo de estudio será a través de la investigación cuantitativa y cualitativa con el objetivo de obtener una mayor comprensión de los fenómenos que está investigando, en que "pretende considerar múltiples perspectivas y puntos de vista" (Mathew y Neves, 2007).

El campo de la investigación será el entorno escolar como de relevancia para la población y el tema bajo estudio, considerando que individuos de interés se inserta en este contexto y también coherente con la experiencia del investigador, a través del trabajo de asesoría técnica para el Departamento de educación y cultura del municipio de Taquara, iniciado en 1995 a la fecha.

Este proyecto de investigación debe llevarse a cabo respetando los principios éticos incluidos en el código de ética de la Asociación Americana de investigación educativa (AERA, 2011), con el objetivo de "(...) el bienestar y la protección de individuos y grupos que los investigadores de educación trabajo "(p. 146) y voluntad de cumplan con las normas que rigen la carta ética de la Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación (SPCE, 2014), instrumento de ajuste ético-deontológica, relacionadas con la investigación en educación.

Los datos se recogerán a través de encuestas y entrevistas semiestructuradas. Encuestas por cuestionarios se enviará a todos los maestros que tienen alumnos con discapacidad en su aula. Esperar una tasa de respuesta de no menos del 50%. Marco explicativo del diseño metodológico siguiente:

Objetivos	Técnicas de recogida de datos	Fuentes	Técnicas de análisis de datos
Conocer los recursos tecnológicos disponibles en las escuelas municipales de educación general del municipio de Taquara para el servicio a los estudiantes con discapacidad;	Consulta por cuestionario	Director del Departamento de Educación Especial Directores de escuelas de la ciudad	Análisis estadístico
Conocer las percepciones de los profesores con respecto a su nivel de competencia en el uso de estos recursos tecnológicos;	Consulta por cuestionario Entrevista semiestructurada	Maestros de los niños discapacitados que asisten a escuelas municipales. Los 10 maestros: criterios de selección, siendo cada 2 profesores de niños con cada tipo de discapacidad (auditiva, deficiencia visual, deficiencia motora, retraso mental, múltiples), mientras que cada uno de los grados de educación primaria (inicial y final)	Análisis estadístico Análisis de contenido
Analizar las perspectivas de los docentes sobre el uso que se hace de estas tecnologías en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje;	Consulta por cuestionario Entrevista semiestructurada	Maestros de estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas municipales Los 10 maestros con criterios de selección, 2 de cada uno de los tipos de discapacidad (auditiva, deficiencia visual, deficiencia motora, retraso mental, múltiples), mientras que cada uno de los grados de educación primaria (inicial y final) Director del Departamento de Educación Especial Trabajar en las escuelas	Análisis estadístico Análisis de contenido

Tabla 1: diseño metodológico del estudio.

Para el análisis de datos cualitativos, este proyecto de investigación analizará el contenido de las directrices de Bardin (2009), utilizando procesos sistemáticos y objetivos de Descripción del contenido de los objetos estudiados, mientras que, en la fase inicial, el "filtro" de documentos que son considerados prioridades y relacionadas con los supuestos del proyecto. Después de este paso, hacer la organización cronológica de análisis de contenido; la codificación de los resultados; las categorizaciones; las inferencias; y, finalmente, la automatización del análisis de comunicaciones. Luego, iniciará la estadística descriptiva de análisis, siguiendo la



dirección de Pina (2005), al referirse sobre la identificación de las variables: "... después de la identificación de las variables a ser estudiadas en esta investigación, los análisis se harán de forma aislada para cada uno de ellos" (p. 05) y análisis un variado. La programación está prevista para un período de 2 años (Carmo y Ferreira, 2008).

EVIDENCIAS

El trabajo que aquí presentamos, y que será propicio para la preparación de una tesis doctoral en educación, está en una etapa temprana de su aplicación, para que la recolección de datos no ha tenido lugar. Derecho, el foco de nuestra comunicación es socializar y discutir el enfoque metodológico que se basa en nuestro estudio.

CONCLUSIONES

Se cree que, tras el análisis de los datos obtenidos, esta investigación contribuirá a una mayor reflexión sobre la propuesta por el Gobierno Municipal oportunidad inclusive, considerando la importancia del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como medio para facilitar, en el sentido en el aprendizaje para Personas con Discapacidad (PCDs), así como las competencias de los educadores en el uso de estos recursos. Aun así, se pretende que este proyecto se traducirá en aplicaciones prácticas en el futuro. Por ser un pionero de la investigación en estas instituciones educativas y tener ciencia que el proceso de investigación es un trabajo continuo, se cree que surgen muchos otros nuevos estudios para dar unas mejores preguntas que guían esta investigación se profundización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AERA (2011). Code of Ethics American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 40 (3), 145-156.

Aranha, M. S. F. (2005). *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.

Brasil (1996), *Leis de Diretrizes e Bases*. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>.

Brasil, Ministério da Educação (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria da Educação Especial- MEC; SEESP*, 79 pgs. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf.

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Brasil, Ministério de Educação e Cultura (2001). Parecer CNE/ CEB 17/2001. Despacho do Ministro em 15/08/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/08/2001, seção 1, p. 46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem* (2.^a Edição). Lisboa: Universidade Aberta.

Casarin, M. M. (2014). *O programa um computador por aluno (PROUCA) e a inclusão de alunos com deficiência*. Tese de Doutorado, Universidade do Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/98598>

Conselho Nacional de Educação (2002). *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Gonçalves, J. R. (2013). *As tecnologias de informação e comunicação como recurso à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Tese de Doutorado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/5334>

Gouvêa, S. F. (1999). Os caminhos do professor na Era da Tecnologia. *Acesso Revista de Educação e Informática*, 9(13).

Kornhaber, M.L., Griffith, K., & Tyler, A. (2014). It's not education by zip code anymore – but what is it? Conceptions of equity under the Common Core. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (4), 1-30. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n4.2014>

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1995). *Metodologia do Trabalho Científico* (4. ed.). São Paulo: Atlas.

Mendes, G. L. (2015). Technology is the answer, but what was the question? About policies of technology insertion in schools and curricular changes, *European Journal of Curriculum Studies*, 2(1), 233-244. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/83>

Mesquita, A. M. A. A. (2007). *Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA*, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém.

Morais, A. M. M. & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2),75-104.

Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de



dezembro de 1948. Disponível em
unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf

Nações Unidas (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Carta Magna em 20 de novembro de 1989. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm

Penteado, M. (2000). *A Informática em ação - Formação de professores, pesquisa e extensão*. São Paulo: Olho d'Água.

Pina, A. P. B. (2005). *Investigação e estatística com o Epilnfo*. Gabinete de investigação e estatística. Delegação regional do Algarve do instituto de drogas e toxicodependência.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª Ed.). Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, J. E. M. (2012). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: proposta de um Programa de Formação para o Ensino Básico*. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/9198>

Rodrigues, A. S. (2007). *A informática como uma ferramenta de apoio à deficiência visual*. Tese de Doutorado, Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14220>

Silva, R. (2008). *Apostila de metodologia científica*. Brusque: ASSEVIM – Associação Educacional do Vale do Itajaí-Mirim, fev. (mimeo.)

SPCE (2014). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciência de Educação. Instrumento de regulação ético-deontológica*. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>

Tavares, M. R. N. (2014). *Inclusão e prática pedagógica: dificuldades e desafios*. Dissertação de Especialização, Universidade do Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/117558>

Teles, R. F. O. (2015). *Tecnologias para a inclusão: centros de recursos virtuais no apoio às necessidades educativas especiais*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/38665>

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/192-secretarias-112877938/seesp-esducaao-especial-2091755988/12716-legislacao-especifica-documentos-internacionais>.

COLECTIVO VULNERABLE A SUFRIR PROBLEMAS DE SALUD MENTAL

Martínez Martín, M^a Ángeles¹, González Alonso, M^a Yolanda²,
Medina Gómez, Begoña³, Escolar Llamazares, Camino⁴,
Mercado Val, Elvira⁵

Universidad de Burgos, España

¹e-mail: amart@ubu.es, ²e-mail: mygonzalez@ubu.es,

³e-mail: bmedina@ubu.es, ⁴e-mail: cescolar@ubu.es,

⁵e-mail: eimercado@ubu.es

Resumen. *Introducción:* Los estudiantes universitarios se enfrentan a múltiples estresores que les hacen vulnerables a sufrir problemas de salud mental. Uno de los trastornos presentes en las aulas universitarias son los trastornos de la conducta alimentaria (TCA), alteraciones que en la actualidad despiertan gran interés debido a que se están convirtiendo en un problema de salud prioritario. Estos trastornos pueden repercutir en los procesos psicológicos básicos afectando la calidad de vida de los estudiantes. *Objetivo:* Dar a conocer que los estudiantes de la Universidad de Burgos, son vulnerables a presentar trastornos mentales, concretamente Trastornos de la Conducta Alimentaria. *Desarrollo de la práctica:* Se aplicó el inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria, EDI-3-RF, a una muestra de 516 estudiantes y se recogieron datos en relación a los factores de riesgo (obsesión por la delgadez, conductas bulímicas e insatisfacción corporal). *Resultados:* Los datos reflejan que los estudiantes de la Universidad de Burgos son vulnerables a sufrir trastornos del comportamiento alimentario, presentando varios de los factores de riesgo analizados. *Conclusiones:* La Universidad debe tener en cuenta la presencia de factores de riesgo que vulneran la salud mental del alumnado estableciendo medidas de sensibilización, prevención e intervención.

Palabras clave: Salud mental, factores de riesgo, trastornos de la conducta alimentaria, estudiantes universitarios.



INTRODUCCIÓN

Conseguir que los estudiantes universitarios, al igual que el resto de la población, tengan una óptima calidad de vida, constituye, para la sociedad actual, un objetivo que hay que intentar alcanzar. Y en dicho logro, los problemas de salud mental interfieren, convirtiéndose en un obstáculo, que es preciso abordar (Martínez-Martín y Bilbao-León, 2015). Los estudiantes universitarios se enfrentan a múltiples estresores que propician el que sean vulnerables a sufrir alteraciones en su salud mental. Las nuevas exigencias y responsabilidades, la competitividad, los cambios en la red de apoyo social, las demandas de mayor autonomía y protagonismo, el posible fracaso vocacional o académico, el desarraigo o la separación del núcleo familiar, etc., amenazan la salud mental de muchos alumnos universitarios (Arco, López, Heilborn y Fernández, 2005; Martínez-Otero, 2014; Micin y Bagladi, 2011). Estas amenazas unidas a las características propias del ciclo vital -la mayoría inician los estudios en una etapa crítica, en la transición de la adolescencia a la adultez- y a los acontecimientos vitales y particularidades de cada estudiante -como cualquier persona pueden presentar conflictos familiares o de pareja, conflictos interpersonales, problemas de autoestima, autocontrol,...-, aumentan la predisposición a padecer problemas de salud mental (Martínez-Martín y Bilbao-León, 2015).

En el contexto universitario podemos encontrarnos con estudiantes con una alta predisposición a presentar patología psicológica, de manera que determinados acontecimientos estresantes, como los mencionados anteriormente, pueden precipitar la aparición de un trastorno mental. Asimismo podemos hallar casos de estudiantes que sin presentar un diagnóstico claro muestran síntomas de ciertos trastornos mentales. También podemos percibir casos de estudiantes que se incorporan a los estudios superiores presentando ya problemas de salud mental, estando diagnosticados y recibiendo tratamiento psiquiátrico. En estos casos, las dificultades a las que se enfrentan en el momento de empezar sus estudios universitarios son mucho mayores, puesto que a las ya comentadas hay que sumar las derivadas de su patología. Es decir, deben adaptarse a una nueva situación desconocida para ellos, enfrentarse a prejuicios o posibles actitudes negativas y afrontar políticas y procedimientos estresantes y todo ello gestionando las limitaciones derivadas de los síntomas de su patología, en un momento vital en el que se están generando procesos complejos (identidad, autonomía, gestión de las emociones, desarrollo de relaciones interpersonales, etc.) (Guasch, Hernández, Bonasa, López, y Mayor, 2013).

La tipología de los trastornos mentales con la que nos encontramos en educación superior es muy variada y compleja, pudiendo darse, incluso, distintas patologías simultáneamente (Guasch et al., 2013). Los trastornos mentales más frecuentes en estudiantes universitarios son los trastornos de ansiedad, los trastornos depresivos, el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, el consumo de sustancias (alcohol y otras drogas) y los trastornos de la conducta alimentaria (Micin y Bagladi, 2011). No obstante también encontramos en nuestras aulas estudiantes con trastornos de la personalidad o trastornos del espectro de la

esquizofrenia. Lo cierto es que, generalmente, los estudiantes no comunican su situación y sus necesidades debido a que el estigma que conllevan estas patologías puede ocasionarles consecuencias indeseables.

Los trastornos mentales pueden afectar los procesos psicológicos básicos dificultando enormemente el funcionamiento diario y la adaptación al entorno, en este caso académico, pudiendo llegar a constituir una discapacidad. Las alteraciones ligadas a los trastornos mentales pueden generar, entre otros, problemas de atención, concentración, motivación, memoria, toma de decisiones, relaciones sociales, gestión de estímulos (sonidos, olores, imágenes), cambios súbitos (en actividades, rutinas), recepción de críticas, aceptación de la autoridad, gestión de plazos y de prioridades. Por otra parte los efectos secundarios, en caso de estar medicados, pueden producir somnolencia y disminución del umbral de respuesta. Asimismo las dificultades asociadas a su condición puede ocasionar baja autoestima y respuestas de ansiedad o bajo estado de ánimo que pueden derivar a su vez en dificultades para alcanzar el éxito académico (Guasch, et al, 2013).

Los trastornos mentales siguen siendo un problema oculto en los campus universitarios. Son pocos los estudios que se centran en analizar la salud mental de los estudiantes universitarios y su repercusión en el rendimiento académico. Sin embargo el considerable incremento del número de estudiantes con trastorno mental, o con riesgo a presentarlo, nos invita, siguiendo a Pérez et al. (2011), a acercarnos a la realidad de los jóvenes universitarios desde la perspectiva de la salud mental, a intentar hacer visible el hecho de que los alumnos y alumnas de nuestras universidades no son ajenos a los trastornos mentales a pesar de que, a veces, éstos puedan pasar desapercibidos, invisibles ante nuestros ojos.

En el presente trabajo nos centraremos en los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA), uno de los problemas más relevantes de salud pública debido a su prevalencia, gravedad, curso clínico prolongado, tendencia a la cronificación, necesidad de tratamiento pluri e interdisciplinario, y a la frecuente hospitalización de las personas afectadas.

OBJETIVOS

Este estudio pretende constatar que los estudiantes universitarios, concretamente de la Universidad de Burgos, constituyen un colectivo de riesgo para desarrollar determinadas patologías psicológicas, como son los Trastornos de la Conducta Alimentaria.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

TCA en estudiantes universitarios

Considerando que actualmente uno de los principales problemas de salud mental en población joven son los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA), los estudiantes universitarios no quedan al margen de esta realidad, convirtiéndose en un colectivo de alto riesgo. Aunque es difícil saber con certeza la tasa de prevalencia de los TCA en población universitaria debido a la falta de investigación en este ámbito (Chinchilla-Moreno, 2015; Martínez-Martín y Bilbao-León, 2015), diversos trabajos sugieren que alrededor del 20% de los estudiantes universitarios, principalmente mujeres, presentan riesgo de sufrir TCA (Gómez, R., Gómez, R., Díaz, Fortea y Salorio, 2010; Martínez-González et al., 2014; Sepúlveda, Gandarillas, y Carrobles, 2004).

En relación a los factores de riesgo encontramos que ser mujer; vivir en una sociedad occidental; ser adolescente o adulto joven; tener baja autoestima; ser perfeccionista; tener o haber tenido depresión; tener antecedentes en la historia familiar de algún tipo de trastorno de la conducta alimentaria, obesidad, depresión o abuso de sustancias; mostrar insatisfacción con el peso corporal y la figura, hacer dieta para perder peso; tener presiones laborales o sociales para estar delgado; recibir comentarios críticos sobre el peso o la figura; sufrir abuso sexual constituyen alguno de los principales factores que aumentan la vulnerabilidad a presentar estos trastornos (Baños y Miragall, 2015; Bulik, Sullivan, Wade, y Kendler, 2000; Garner, 2010, Levine y Smolak, 2006; Stice, 2002).

Estudio trasversal descriptivo

Los estudios sobre TCA en población universitaria son todavía escasos, por ello, tal y como remarcan Sepúlveda et al. (2004) y García et al. (2012), entre otros, es importante realizar más estudios para estimar en profundidad el grado de impacto de los TCA en esta población. Por ello un equipo de docentes e investigadores de la Universidad de Burgos se ha propuesto conocer el impacto del riesgo de los TCA en la población universitaria, identificando los factores de riesgo presentes en el colectivo de estudiantes de la Universidad de Burgos. Con este objetivo aplicaron el Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria (EDI-3-RF) de Garner (2010), a una muestra de 516 estudiantes pertenecientes a 26 grados universitarios. Dicho inventario constituye una medida breve de autoinforme diseñada para evaluar el riesgo de desarrollar trastornos de la conducta alimentaria, al aportar información en tres aspectos de riesgo: obsesión por la delgadez, conductas bulímicas e insatisfacción corporal.

EVIDENCIAS

Factores de riesgo asociados a Trastornos de Conducta Alimentaria

presentes en los estudiantes universitarios burgaleses

Los resultados de la investigación reflejan que los estudiantes universitarios, en este caso de la Universidad de Burgos, son vulnerables a sufrir un trastorno del comportamiento alimentario, tal y como se manifiesta también en otros trabajos (Lameiras et al., 2003; Sepúlveda et al., 2004, González-Carrascosa et al., 2013, Raich, 2011, Martínez-Martín y Bilbao-León, 2015). Esta vulnerabilidad se explica por la presencia en dicho alumnado de los siguientes factores de riesgo, tal y como se aprecia en la tabla 1: *Obsesión por la delgadez*, el deseo extremo, principalmente entre mujeres jóvenes (de 20 a 25 años), de estar más delgadas, preocupación por la alimentación y el peso y el intenso temor a ganar peso, *Presencia de rasgos bulímicos* o lo que es lo mismo, la tendencia, también mayoritaria entre mujeres jóvenes, a pensar o realizar ataques incontrolados de comida (atracones) y/o la tendencia a llevarlos a cabo, *Insatisfacción corporal* alta y moderada con la forma general del cuerpo y con el tamaño de partes concretas del mismo, que manifiestan los estudiantes, principalmente mujeres en plena juventud.

	Género		Edad		
	Varones	Mujeres	Menos de 20 años	21 a 25 años	26 años o más
<i>Obsesión por la delgadez</i>	24 (4,2%)	75 (13,4%)	45 (8,20%)	46 (8,20%)	8 (1,47%)
<i>Conductas bulímicas</i>	89 (16,10%)	117 (21%)	89 (16,10%)	110 (19,50%)	7 (1,32%)
<i>Insatisfacción corporal (alta y moderada)</i>	123 (21,9%)	221 (39,4%)	136 (24,2%)	189 (33,6%)	19 (3,5%)

Tabla 1. Presencia de factores de riesgo en el alumnado de la Universidad de Burgos

CONCLUSIONES

La evidencia basada en la experiencia de años de docencia universitaria se ratifica con la evidencia científica que determinan los datos mostrados. La universidad debe asumir que la presencia de trastornos mentales, como los trastornos de la conducta alimentaria o del riesgo a padecerlos, constituye una realidad en la población universitaria y por ello, debe comprometerse con el conocimiento de los problemas relacionados con la salud mental, el desarrollo personal de los estudiantes universitarios con estas características y la intervención social a través de la sensibilización, formación e investigación en dicho ámbito. Es decir, la universidad debe abrir puertas, facilitar caminos que hagan más accesible y favorable, a las personas con trastorno mental el tránsito por la universidad y establecer medidas preventivas dirigidas a aquellos estudiantes con riesgo de presentar patologías psicológicas.



La integración educativa debe ir encaminada a

“Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con trastornos mentales, así como sus aptitudes mentales y físicas; hacer posible que dichas personas participen de manera efectiva en una sociedad libre” (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, artículo 24, p. 19).

Una atención adecuada a las personas con trastorno mental o con riesgo constituye un reflejo del interés de la Universidad por asumir su papel como agente social con poder y capacidad para actuar en la transformación de la sociedad, es decir, en la construcción de sociedades más justas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arco, J. L., López, S., Heilborn, V., y Fernández, F. (2005). Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: eficacia del modelo “La Cartuja”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 589-608.

Baños, R. M. y Miragall, M. (2015). Los trastornos alimentarios y sus causas. En M. A. Martínez Martín (Ed.), *Todo sobre los Trastornos de la Conducta Alimentaria. Una visión multidisciplinar desde la experiencia y la evidencia científica* (pp. 49-96). Tarragona: Altaria.

Bulik, C. M., Sullivan, P.F., Wade, T.D., y Kendler, D. S. (2000). Twin studies of eating disorders: a review. *International Journal of Eating Disorders*, 27(1), 1-20.

Chinchilla-Moreno, A. (2015). Conocimientos básicos clínicos, diagnósticos y terapéuticos de los trastornos de la conducta alimentaria: anorexia y bulimia nerviosas. En M. A. Martínez Martín y cols. (Ed.), *Todo sobre los Trastornos de la Conducta Alimentaria. Una visión multidisciplinar desde la experiencia y la evidencia científica* (pp. 125-172). Tarragona: Altaria.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/6401.pdf>

García, J., Solbes, I., Expósito, E., y Navarro, E. (2012). Imagen corporal y riesgo de trastornos de la conducta alimentaria en población universitaria española: diferencias de género. *Revista de Orientación Educativa*, 26(50), 31-46.

Garner, D. M. (2010). *EDI-3 RF. Inventario de trastornos de la conducta alimentaria-3*. Madrid: TEA, Ediciones.

Gómez, R., Gómez, R., Díaz, A. M., Fortea, M. I., y Salorio, P. (2010). Prevalencia de los trastornos de alimentación en una muestra universitaria. Ansiedad como factor de modulación. *Index de Enfermería*, 19(2-3). Retrieved from

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000200011&lng=es&nrm=iso&tlng=es

González-Carrascosa, R., García-Segovia, P., y Martínez-Monzo, J. (2013). Valoración de la imagen corporal y de los comportamientos alimentarios en universitarios. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(1), 45–59.

Guasch, D., Hernández, J., Bonasa, P., López, J., y Mayor, C. (2013). *Entornos adaptados para personas con discapacidad mental*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad.

Guasch, D., Hernández, J., Dotras, P., Blanch, A., Álvarez, M.A., Vallez, R. y Guasch, Y. (2013). *Bienestar psicológico y rendimiento académico. Guía para el estudiante universitario con Trastorno Mental*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad.

Lameiras, M., Calado, M., Rodríguez, Y., y Fernández, M. (2003). Hábitos alimentarios e imagen corporal en estudiantes universitarios sin trastornos alimentarios. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de La Salud. International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 23–33. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=325719&info=resumen&idioma=SPA>.

Levine, M. P., y Smolak, L. (2006). *The prevention of eating problems and eating disorders: Theory, research, and practice*. Psychology Press.

Martínez-González, L., Fernandez-Villa, T., Molina De La Torre, A. J., Ayan-Pérez, C., Bueno Cavanillas, A., Capelo Álvarez, R., ... Martín Sánchez, V. (2014). Prevalencia de trastornos de la conducta alimentaria en universitarios españoles y factores asociados: Proyecto uniHcos. *Nutrición Hospitalaria*, 30(4), 927–934. doi:10.3305/nh.2014.30.4.7689.

Martínez-Martín, M. A., y Bilbao-León, M. C. (2015). Los trastornos de la Conducta Alimentaria en el contexto universitario. En M. A. Martínez-Martín y Colaboradores (Eds.), *Todo sobre los Trastornos de la Conducta Alimentaria. Una visión multidisciplinar desde la experiencia y la evidencia científica* (pp. 535–564). Tarragona: Altaria.

Martínez-Otero, V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 63-78.

Micin, S. y Bagladi, V. (2011). Salud Mental en Estudiantes Universitarios: Incidencia de Psicopatología y Antecedentes de Conducta Suicida en Población que Acude a un Servicio de Salud Estudiantil. *Terapia psicológica*, 29, 1, 53-64. doi: 10.4067/S0718-48082011000100006

Pérez, C., Bonnefoy, C., Cabrera, A., Peine, S., Muñoz, C., Baquedano, M. y Jiménez, J. (2011). Análisis, desde la psicología positiva, de la salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción (Chile). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29 (1), 148-160.



Raich, R. M. (2011). *Anorexia, bulimia y otros trastornos alimentarios*. Madrid: Pirámide.

Sepúlveda, A. R., Gandarillas, A., y Carrobles, J. A. (2004). Prevalencia de trastornos del comportamiento en la población universitaria. *Revista Psiquiatría. Com*, 8(2). Retrieved from <http://www.psiquiatria.com/revista/>

Stice, E. (2002). Risk and maintenance factors for eating pathology: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 128, 825-848.

UNIVERSITARIOS CON TRASTORNO POR DEFICIT DE ATENCION CON Y SIN HIPERACTIVIDAD: ACTUACIONES PARA LA INCLUSION

Martínez Martín, M^a Ángeles¹, Medina Gómez, Begoña²,
Escolar Llamazares, Camino³, González Alonso, M^a Yolanda⁴,
Mercado Val, Elvira⁵

Universidad de Burgos, España

¹e-mail: amart@ubu.es, ² e-mail: bmedina@ubu.es, ³e-mail: cescolar@ubu.es,

⁴e-mail: mygonzalez@ubu.es, ⁵eimercado@ubu.es

Resumen. *Introducción:* Los estudiantes con Trastorno por Deficit de Atención e Hiperactividad (TDA/H) se están incorporando al contexto universitario. Debido a las características asociadas a su condición, constituyen un colectivo de riesgo de fracaso académico y abandono de los estudios universitarios, además de otras problemáticas asociadas. *Objetivos:* Visibilizar la presencia de estudiantes con TDA/H en la universidad y demostrar que con apoyos adaptados a sus propias características, estos estudiantes pueden terminar con éxito sus estudios. *Desarrollo de la práctica:* Desde la Universidad de Burgos, a través de la Unidad de Atención a la Diversidad, se están llevando a cabo actuaciones en distintos momentos de la vida universitaria para facilitar, mejorar y dar los apoyos necesarios a aquellos estudiantes que presentan un diagnóstico de TDA/H y de este modo, facilitar su inclusión en el mundo universitario. *Evidencias:* Las actuaciones desarrolladas facilitan la adaptación de estos estudiantes al entorno universitario. *Conclusiones:* Hay que seguir trabajando en la implicación de las universidades en el desarrollo de medidas e intervenciones encaminadas a proporcionar a los estudiantes con TDA/H, y al resto de estudiantes con diversidad funcional, la ayuda necesaria para mejorar su tránsito por la universidad.

Palabras clave: Trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad, estudiantes universitarios, apoyos universitarios, unidad de atención a la diversidad.



INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA/H) es un trastorno del neurodesarrollo que afecta a niños, adolescentes y adultos. Es descrito como un patrón persistente o continuo de inatención y/o hiperactividad e impulsividad que entorpece la realización de las actividades diarias o el desarrollo típico. Las personas con TDAH también pueden experimentar dificultades para mantener la atención, la función ejecutiva (o la habilidad del cerebro para comenzar una actividad, organizarse y llevar a cabo tareas) y la memoria de trabajo (American Psychiatric Association, 2013). En los jóvenes y adultos con TDAH las áreas de disfunción se manifiestan no sólo en el rendimiento académico (bajos rendimientos, repetición de cursos, sanciones disciplinarias, abandono de los estudios, Etc.), sino también en el desempeño laboral (actividad laboral escasa, cambios frecuentes de trabajo, faltas injustificadas, abandonos o despidos, etc.), las relaciones interpersonales, de pareja y otras áreas de la vida cotidiana como deficiencia en la destreza para conducir vehículos, así como la tendencia en el uso y abuso de sustancias (drogas y alcohol), entre otras patologías (Barkley, Fisher, Edelbrock, y Smallish, 1990; Barkley, 2006).

Se desconoce el porcentaje exacto de estudiantes universitarios que presentan TDA/H, algunos autores hablan del 2% al 4%, porcentaje que varía de unas universidades a otras (Ortiz y Jaimes, 2007). Además de estudiantes diagnosticados, a la universidad acuden otros muchos que no lo están, dado que como indica Ramos-Quiroga et al. (2006, 2009), solamente el 18% de los adultos con TDA/H son diagnosticados en la infancia. Los estudiantes con TDA/H constituyen un colectivo de riesgo de fracaso académico y abandono de los estudios universitarios, de presentar depresión, baja autoestima, abuso de sustancias, dificultades académicas y ocupacionales, problemas legales, relaciones conflictivas y accidentes de tráfico (Barkley, Du Paul y Bush, 2002). En esta línea, Cerutti, Barrera, Donolo (2008) y Ramos-Quiroga, et al. (2009) afirman que la falta de tratamiento aumenta el grado de comorbilidad entre el TDA/H y otros trastornos, existiendo, por tanto, una notable vulnerabilidad en los jóvenes que presentan el trastorno a sufrir otras patologías asociadas, por lo que la posibilidad a abandonar sus estudios universitarios, es también mayor. Wolf (2001) refiere que aproximadamente el 50% de los estudiantes que presentan este trastorno, abandona los estudios universitarios sin acabarlos.

Las causas que parecen influir en el abandono de los estudios universitarios se relacionan con los déficits cognitivos propios del trastorno (desatención, dificultad para inhibir la conducta y controlar los impulsos, dificultades en las funciones ejecutivas) y con la afectación emocional que éste conlleva (Martínez-Martín y Bilbao, 2013; Moreno, 2011). El éxito académico, en su caso, va a depender de su propia capacidad para afrontar las demandas académicas, del apoyo que reciba tanto de su familia como de los distintos componentes de la comunidad universitaria y de la medicación (Martínez-Martín, de Juan y González, 2016). No olvidemos que los estudiantes con TDA/H muestran una serie de cualidades que es preciso valorar: son personas con elevada creatividad, habilidad para identificar alternativas, generar ideas;

tienen tendencia a la aventura, lo que les incita a investigar; elevada vitalidad y energía “incansable”; habilidad para hiperfocalizar; entusiasmo, pasión por las cosas en las que se implican; carácter extravertido, sociable, abierto; con capacidad para adaptarse a los cambios e improvisar; elevada capacidad de decisión; optimismo y tenacidad, entre otras (Guerrero, 2011).

La experiencia y la evidencia nos demuestran que el TDAH está presente en nuestras aulas, por ello desde la Universidad de Burgos se está trabajando para dar a conocer esta condición a través de la sensibilización, formación e investigación y, sobre todo, prestando, a aquellos estudiantes que lo demandan, el apoyo que precisan para que su tránsito por la universidad sea lo más óptimo posible.

OBJETIVOS

El presente trabajo pretende por una parte visibilizar la presencia de estudiantes con TDA/H en la Universidad, concretamente en la Universidad de Burgos y por otra, demostrar que con apoyos adaptados a sus propias características, estos estudiantes pueden desarrollar con éxito las competencias requeridas en cualquier titulación universitaria.

EXPERIENCIA

Acceder a la universidad es difícil para muchas personas pero especialmente para aquellas que presentan problemas en la capacidad de atención, inhibición alterada de la respuesta, falta de control del impulso, incapacidad de retrasar la gratificación, fallo en la memoria de trabajo,... (Martínez-Martín y Bilbao, 2013). Sin embargo, a pesar de todas estas dificultades, en los últimos años hemos sido testigos del notable incremento de estudiantes con TDA/H que acceden a la universidad.

Aunque todavía existe poca experiencia en el contexto universitario en lo referente a la atención a estudiantes con TDA/H, desde las unidades de Apoyo a Estudiantes con diversidad funcional se vienen desarrollando diversas medidas e intervenciones. La Universidad de Burgos, a través de la Unidad de Atención a la Diversidad, está llevando a cabo actuaciones en distintos momentos de la vida universitaria para facilitar, mejorar y dar los apoyos necesarios a aquellos estudiantes que presentan un diagnóstico de TDA/H y de este modo, facilitar su inclusión en el mundo universitario. Estas actuaciones comienzan incluso antes de la incorporación real del estudiante a la facultad o grado que va a cursar. se realizan una vez que el alumno se ha incorporado al entorno universitario, se mantienen a lo largo de la trayectoria universitaria e incluso se practican al final de los estudios, en el momento de hacer el tránsito al mundo laboral. En la tabla 1 se recoge un resumen de los momentos, las actuaciones que se llevan a cabo y las personas a quienes van dirigidas estas actuaciones.



Momento	Actuaciones	A quién van dirigidas
<i>Transición a la universidad</i>	Coordinación con los responsables de los Departamentos de Orientación de los Centros Educativos	Departamentos de Orientación Centros de Bachillerato
	Apoyo en la realización de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) Orientación en la elección de estudios universitarios	Alumno/a
<i>Incorporación al entorno universitario</i>	Protocolo de acogida: Conocimiento del funcionamiento, organización y estructura universitaria Conocimiento de los planes de estudio y metodologías de enseñanza	Alumno/a
<i>Durante estancia en la universidad</i>	Planificación de apoyos Asesoramiento en cuanto a actividades extraacadémicas vinculadas a la universidad	Alumno/a
	Información y apoyo al profesorado Coordinación continua con los profesores tutores y con el resto de profesores	Docentes
	Sensibilización sobre el TDAH	Comunidad universitaria
<i>Finalización de los estudios universitarios</i>	Preparación de la transición a la vida laboral	Alumno/a

Tabla 1. Actuaciones de apoyo a la inclusión del alumnado con TDA/H

Como puede apreciarse, las actuaciones que se realizan para favorecer la inclusión de las personas con TDA/H en la universidad no solo están enfocadas al estudiante que presenta este trastorno sino también, a los agentes educativos que están implicados en su formación académica y personal, como son los docentes, compañeros y comunidad universitaria en general.

EVIDENCIAS

La realización de estas actuaciones, llevadas a cabo desde la Unidad de Atención a la Diversidad con estudiantes con TDA/H, ha permitido constatar a través de la observación, registros e información facilitada por los agentes educativos, que si bien el número de estudiantes que solicitan adaptaciones en las pruebas de acceso a la Universidad ha ido aumentando a lo largo de los años, una vez se incorporan a la universidad, buscan el anonimato, intentan no pedir ayuda. Desde el curso 2009/2010 en el que inició estudios universitarios el primer alumno con TDA/H, la Unidad de Apoyo a la Diversidad ha atendido a 11 estudiantes universitarios, siendo 64 el número de ellos que ha solicitado adaptaciones para las pruebas de acceso a la universidad desde 2009 hasta 2016 (ver tabla 2). El 17% de los alumnos con TDAH hace uso de este servicio,

aunque hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes que se presentan a la prueba de acceso a la universidad terminan realizando estudios superiores.

Año	Alumnos con TDAH que solicitan adaptaciones en la PAU	Alumnos con TDAH que solicitan Apoyos a la Unidad de Atención a la Diversidad	Titulación en la que están matriculados
2009	1	1 alumno varón TDA	Grado en Comunicación Audiovisual
2010	1	1 alumno varón TDAH	Grado en Finanzas y Contabilidad (FICO)
2011	2	1 alumno varón TDA	Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE)
2012	2	--	--
2013	9	3 alumnos varones TDAH TDA TDAH y Síndrome de la Tourette	Grado en Ingeniería de Tecnologías de Caminos Grado en Maestro de Educación Primaria Grado en Finanzas y Contabilidad (FICO)
2014	14	2 alumnos varones TDA Síndrome de Asperger y TDAH	Grado en Maestro de Educación Primaria Grado en Química
2015	15	1 alumno varón TDA	Grado en Maestro de Educación Primaria
2016	20	2 alumnos varones TDA TDAH	Grado en Comunicación Audiovisual Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE)

Tabla 2. Alumnado con TDAH que solicita adaptaciones en la PAU y alumnado que ha sido atendido desde la Unidad de Atención a la Diversidad de la UBU

- Los apoyos que el alumnado con TDA/H ha solicitado a la Unidad se refieren principalmente a adaptaciones de acceso al curriculum (ubicación en el aula, consignas claras...) y adaptaciones no significativas, es decir, adaptaciones que no implican modificaciones sustanciales en las competencias básicas, ni en los objetivos y contenidos de las diferentes materias (estructuración y planificación de la docencia, adaptación de la evaluación...).
- Las actuaciones llevadas a cabo precisan el compromiso de múltiples agentes. Concretamente la implicación del profesorado y el cambio de actitudes hacia este alumnado, constituye un elemento básico y fundamental en la consecución de los objetivos de aprendizaje, lo cual beneficia no solo al estudiante con TDA/H sino también al resto del alumnado del aula.



- El esfuerzo y la superación personal son elementos motivadores que impulsan a los estudiantes a luchar por conseguir finalizar sus estudios.
- La familia constituye uno de los factores primordiales al proporcionar al estudiante apoyo a nivel emocional, educativo y social a lo largo de toda su trayectoria académica.
- Un diagnóstico y tratamiento tempranos puede promover su estabilidad y mejorar su funcionamiento en la universidad.

Es necesario profundizar en el estudio de la adaptación de estos estudiantes universitarios, lo cual facilitaría una mejor cualificación profesional y personal. Así mismo es preciso realizar investigaciones que analicen, entre otros aspectos, el grado de satisfacción de los universitarios con TDAH de su paso por la universidad; o la relación entre los resultados del rendimiento académico y otras variables (titulación, repetición de cursos o abandono de los estudios, metodologías empleadas, actitudes de compañeros y profesorado, apoyo familiar, características de personalidad, etc.).

CONCLUSIONES

Este trabajo presenta las actuaciones realizadas desde la Universidad de Burgos, a través de su Unidad de Apoyo a la Diversidad, dirigidas a mejorar la inclusión del alumnado con TDAH. Las evidencias demuestran que estas actuaciones son beneficiosas para la adaptación universitaria de los estudiantes con este trastorno que hacen uso de ellas, pero, además, es necesario seguir realizando actuaciones que favorezcan que los alumnos que presentan TDAH y no lo comunican puedan manifestar abiertamente sus dificultades y recibir el apoyo necesario de compañeros y docentes.

Es preciso que las universidades se impliquen reconociendo y aceptando que los apoyos a estudiantes con TDAH deben abarcar diversas áreas de actividad y entornos (en el acceso a la universidad, en la realización de actividades académicas y extraacadémicas y en la búsqueda de empleo); requieren una planificación y seguimiento detallados y sistemáticos; son necesarios generalmente durante todo el tiempo que el estudiante permanece en la universidad, pero ajustados a las exigencias y necesidades específicas de cada año, actividad, asignatura... y precisan implicar a múltiples agentes (responsables académicos, profesores, compañeros, especialistas en TDAH...). Además es importante tener en cuenta que la evolución académica de la persona con TDAH va a depender en buena medida del grado de implicación y compromiso de los profesores y profesoras que encuentre en su camino. Por ello, no podemos dejar de señalar que resulta imprescindible proporcionar al profesorado, en general y al profesorado tutor, en particular, la ayuda que necesite para que estos estudiantes obtengan el éxito esperado (Martínez-Martín y Bilbao, 2013).

También ha de tenerse en cuenta que estas actuaciones no sólo van dirigidas a alumnos con este trastorno, sino que también persiguen la inclusión de todos los estudiantes con diversidad funcional y otras problemáticas. Es decir, la universidad debe asumir que la presencia de alumnos diversos constituye una realidad en la población universitaria que debe ser abordada a través de la sensibilización, formación e investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)* Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Barkley, R. A., Fisher, M., Edelbrock, C. S. y Smallish, L. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria, I: an 8 year prospective follow-up study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 546-557.
- Barkley, R., DuPaul, G., y Bush, T. (2002). Driving in young adults with ADHD: Knowledge, performance, adverse outcomes and the role of executive functioning. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8, 665-672.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. 3ª edición. The Guilford Press: Londres.
- Cerutti, V., Barrera, M. L. y Donolo, D. (2008). ¿Desatentos? ¿Desatendidos?: una mirada psicopedagógica del TDAH en estudiantes universitarios. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 3, 4-13.
- Guerrero, J. F. (2011). El alumnado con TDAH (hiperactividad) como colectivo de riesgo de exclusión social: propuestas de acción y de mejora. *Revista RUEDES*, 1 (2), 37-59. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3933/guerrergalanruedes2.pdf
- Martínez-Martín, M. A. y Bilbao, M. C. (2013). Los estudiantes con TDAH en la universidad. Un colectivo a tener en cuenta. En M. A. Martínez (Coord.) *Todo sobre el TDAH. Guía para la vida diaria. Avances y mejoras como labor de equipo* (pp. 279-304). Tarragona: Altaria.
- Martínez-Martín, M. A. de Juan, N. y González-Alonso, M. Y. (2016). TDAH y Universidad, abriendo caminos. Actas del III Congreso Internacional Universidad y Discapacidad (CIUD III). En prensa.
- Moreno, I. (2011). Problemática del alumno universitario con TDAH. Implicaciones y adaptaciones a la enseñanza universitaria. Recuperado de http://www.infocp.es/view_article.asp?id=3538&cat=38



Ortiz, L. S. y Jaimes, M. A. L. (2007). El trastorno por déficit d atención e hiperactividad en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 50(3), 125-127.

Ramos-Quiroga, J. A, Bosch-Munso, R., Castells-Cervello, X., Nogueira-Morais, M., García-Giménez, E. y Casas-Brugue, M. (2006). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en adultos: caracterización clínica y terapéutica. *Revista de Neurología*, 42, (10), 600-606.

Ramos-Quiroga, J. A., Bosch-Munso, R., Casas- Brugue, M. (2009). TDAH en adultos: situación actual. En M.A. Martínez y H. Conde (Coords.) *Trabajar con personas con TDAH, una labor de equipo* (pp. 97-109). Burgos: Servicio de publicaciones de la UBU.

Wolf, L. E. (2001). College students with ADHD and other hidden disabilities. Outcomes and interventions. *Annals New York Academy of Sciences*, 931, 385-395.

GRADO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD COMO CRITERIO DE CALIDAD EN LAS MEJORES UNIVERSIDADES DEL MUNDO

Buenestado Fernández, Mariana¹, García-Cano Torrico, María²

Universidad de Córdoba, España

¹ e-mail: m62bufem@uco.es, ² e-mail: maria.garciacano@uco.es

Resumen. Los rankings actuales de universidades como el prestigioso *Academic Ranking of World Universities* establecen criterios de clasificación que atienden principalmente a la apuesta por la investigación de excelencia, quedándose relegada la evaluación de atributos o factores de calidad que impregnan a toda la comunidad universitaria como es el de atención a la diversidad. Este estudio, pretende determinar si la diversidad es un valor fundamental y está relacionada con el funcionamiento interno de la institución. Para ello, se cuantificó empíricamente la presencia de indicadores de institucionalización de la diversidad en la educación superior y se realizó un análisis cualitativo de las definiciones de diversidad propuestas por las universidades. Las conclusiones más relevantes apuntan a que dicha institucionalización está en proceso, ya que si bien la integración de la atención a la diversidad en la Declaración de Misión o el Plan Estratégico de la universidad y el establecimiento de un órgano competente es un hecho, siguen faltando mecanismos de actuación como el diseño de un plan de acción.

Palabras clave: diversidad, institucionalización, educación superior, Academic Ranking of World Universities 2016



MARCO TEÓRICO

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. REFERENCIAS FUNDAMENTALES

La atención a la diversidad como criterio de calidad educativa ha supuesto un desafío para los sistemas educativos de todo el mundo. Ante tal desafío, se ha tratado de ofrecer respuestas educativas más efectivas. Esta tendencia general, estuvo alentada por la aprobación de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que trataba de impulsar el objetivo de “Educación para Todos”. Ello suponía la introducción de cambios políticos fundamentales basados en el principio de educación integradora. Más concretamente, se trató de reconocer la necesidad de capacitar a las escuelas para atender a todo el alumnado, y de manera especial, a aquel que tenía una necesidad educativa especial.

Diez años después del movimiento ‘Educación para Todos’, muchos países aún debían seguir haciendo grandes esfuerzos por lograr su cumplimiento. En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000, se ratificó el compromiso de lograr la Educación para Todos en 2015 y se definieron seis objetivos para su consecución. El esfuerzo encaminado en este movimiento contribuyó además a los logros asociados a los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio, definidos como el horizonte hacia el que debía ir dirigido el trabajo de los diferentes países.

Años más tarde, se celebró la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), el primer instrumento jurídicamente vinculante en referencia al concepto de educación inclusiva. El artículo nº 24 de la Convención señala:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (p.6).

Ello supuso un cambio de enfoque muy importante con vistas al futuro. Mientras que en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la educación inclusiva es vista como un principio o criterio orientativo, pero que no compromete necesariamente a sus destinatarios, en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la educación inclusiva es considerada como un derecho en el que obliga a las autoridades a favorecer las condiciones suficientes para su disfrute efectivo (Echeita y Ainscow, 2011). Como queda patente en el artículo de la Convención, se debe garantizar un sistema de educación inclusivo a las personas con discapacidad en todos los niveles educativos y, por consiguiente, en la educación superior.

En el año 2016, se produjeron dos acciones relevantes. Por un lado, entraron en vigor los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 para el

Desarrollo Sostenible de la ONU, que parten de los éxitos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y tratan de ir más allá para poner fin a la pobreza en todas sus formas, reducir la desigualdad y luchar contra el cambio climático garantizando. Concretamente, la educación inclusiva es una de las dimensiones que recoge el cuarto objetivo: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Las metas recogidas en este objetivo especifican la consecución de cada una de estas dimensiones también en la etapa de educación superior. A pesar de que estos objetivos no son jurídicamente obligatorios, son de aplicación universal para todos los países, por lo que se espera que los gobiernos los adapten como propios para el éxito de los mismos. Por otro lado, la ONU publicó el documento “Comentario General N°4 sobre la Convención” en el que se especifican implicaciones de política educativa que garanticen sistemas educativos inclusivos en todas las etapas educativas.

CONCEPTO DE DIVERSIDAD

En un primer momento, el concepto “diversidad” se formuló de manera simplificada, aludiendo al estado natural del ser humano y, por tanto, a las diferencias entre unos individuos y otros en relación con la raza, la etnia y el género. Actualmente, se refiere a un espectro más amplio que contribuye a la equidad a partir de la aceptación de la amplia gama en que las personas son diferentes. Además de las mencionadas anteriormente, se incluye la edad, la nacionalidad, la cultura, la religión, la discapacidad, la orientación sexual, el estatus socioeconómico, el idioma o los estilos de aprendizaje, entre otras (Sebastián y Scharager, 2007). A esta complejidad del término, se añade la variedad de actores y espacios involucrados en la educación superior (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios)

Existen autores como Wentling (2011) que defiende que el concepto de diversidad nunca puede captar la amplia gama de diferencias entre unos individuos y otros, en consecuencia, los profesionales no deben centrarse únicamente en el concepto, ya que la diversidad también es una manera de comprender la realidad y actuar.

El término diversidad no puede ser entendido ajeno al de inclusión, ya que se incluye en el propio concepto:

“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.” (UNESCO, 2005, p.14.).

En este sentido, sistemas educativos internacionales han tratado de ofrecer respuestas educativas más efectivas a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo.

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LAS



INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La incorporación de la diversidad a las políticas y planes de desarrollo en la educación superior es diferente dependiendo del contexto. En Europa está determinada por la declaración de Bolonia, que plantea un paradigma centrado en el alumnado, y del proyecto *Tuning*, que señala como competencia genérica la apreciación de la diversidad. Este último, también con influencia en Latinoamérica. Sin embargo, el origen de la diversidad en las instituciones de educación superior de Norteamérica se debe al aumento de la diversidad racial y, por consiguiente, a la necesidad de atención (Meier, 2012).

Pues bien, una exploración de las dimensiones o indicadores de institucionalización de la diversidad propuestos en la literatura es la siguiente:

Michael (2007)	<i>New England Resource Center for Higher Education</i> (2016) ³
<ul style="list-style-type: none">- Declaración de la misión de la universidad.- Definición de diversidad.- Compromiso de liderazgo.- Estructura.- Plan de diversidad.- Modelo de diversidad.- Evaluación e informe de progreso.- Conexión de la evaluación con medidas específicas de desempeño.- Diversidad visible.- Integración de la diversidad en los currículos.- Diálogo como fuente de conocimiento de las diferencias.- Contribución a la sociedad.- Ethos penetrante.- Celebración de la diversidad.	<ul style="list-style-type: none">- Filosofía y misión institucional de diversidad, equidad e inclusión.- Apoyo y participación de la facultad en diversidad, equidad e inclusión.- Enseñanza, investigación y servicio apoyando la diversidad, la equidad e inclusión.- Participación del personal en la diversidad, la equidad e inclusión.- Apoyo al estudiante e implicación en la diversidad, la equidad e inclusión.- Liderazgo administrativo y apoyo institucional a la diversidad, la equidad e inclusión.

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVOS

El estudio estuvo dirigido a realizar una evaluación inicial de diagnóstico sobre el grado de institucionalización de la atención a la diversidad en las instituciones de educación superior clasificadas en el *Academic Ranking of World Universities*. Este objetivo genérico se desglosó en dos específicos: 1) cuantificar cuatro indicadores de institucionalización de la atención a la diversidad (Declaración de Misión o Plan Estratégico de la universidad, estructura, definición de diversidad y plan de diversidad); y 2) analizar cualitativamente los componentes del concepto de diversidad que mantienen las instituciones de educación superior.

³ Este Centro elaboró recientemente la rúbrica de autoevaluación para la institucionalización de la diversidad, la equidad y la inclusión en la educación superior.

MÉTODO

Diseño

Se articuló un diseño ex post facto basado en el registro de información publicada en las webs de las universidades. Más específicamente, en relación con el primer objetivo específico, se optó por un enfoque racionalista dirigido a cuantificar empíricamente la mención a la atención a la diversidad en documentos institucionales (Declaración de Misión o Plan Estratégico), la presencia de un órgano competente dentro de la organización o estructura del equipo de gobierno de las universidades, un instrumento centralizado que garantice el desarrollo de la misma y la definición del término diversidad. En el caso del segundo objetivo específico, la aproximación fue fenomenológica, implicando un análisis cualitativo de los componentes de las definiciones de diversidad adoptadas en las diferentes universidades.

Muestra

Para determinar el tamaño muestral necesario se partió de la información poblacional contenida en el *Academic Ranking of World Universities* (en español, Ranking Académico de Universidades del Mundo). Esta clasificación es publicada desde el año 2009 por la *ShanghaiRanking Consultancy*, un organismo autónomo de la educación superior, que no se encuentra subordinado a ninguna universidad u organización gubernamental. Más de 1200 instituciones de educación superior son inscritas cada año, aunque solamente se publican las 500 mejores. Esta clasificación parte de seis indicadores objetivos: el número de personas ganadoras de premios Nobel y medallas *Fields*, el número de investigadores altamente citados por *Thomson Reuters*, el número de artículos publicados en revistas de Naturaleza y Ciencia y los documentos indexados en *Science Citation Index-Expanded* (SCIE) y *Social Science Citation Index* (SSCI).

Se realizó un muestro proporcional al tamaño con la ayuda de la opción de muestras complejas del *software* SPSS (v22). Los criterios de estratificación fueron el tramo o rango en el que se encontraba la universidad dentro de la clasificación (el ranking establece los siguientes tramos: 1-100, 101-150, 151-200, 201-300, 301-400, 401-500), la titularidad⁴ y las regiones del planeta⁵, del tal forma que el número de estratos fue 72 (6 tramos o rangos x 2 tipos de titularidad x 6 regiones del planeta).

Por otra parte, en la aplicación se optó por un porcentaje inicial del 30% de las unidades censadas (universidades) para ser incluidas en la muestra -criterio pragmático que no imposibilitaba el análisis de una cantidad de información potencialmente elevada-, que posteriormente se matizó delimitando un intervalo de unidades elegibles en función del tamaño de las universidades (entre 1 y 6). A partir de todos los criterios anteriores, el tamaño de la muestra fue de 127 universidades, que se

⁴ Las universidades se agruparon en públicas y privadas para simplificar el número de estratos, a pesar de la diversidad existente en cuanto a la titularidad de algunas de ellas. Las universidades públicas que contaban con financiación privada fueron clasificadas como públicas y, viceversa, aquellas que eran privadas pero tenían financiación pública fueron clasificadas como privadas.

⁵ Las regiones del planeta establecidas fueron: Norteamérica, Latinoamérica, Europa, África, Asia y Oceanía.



consideraron representativas de la población de 500 universidades (nivel de confianza del 95% y error del 7,5%).

Recogida de la información

La información recogida estuvo referida a cuatro indicadores extraídos de la propuesta elaborada por Michael (2007) acerca de los criterios o evidencias de excelencia de dicha institucionalización de la diversidad. Se seleccionaron los siguientes cuatro indicadores por ser discernibles y observables en las webs de las universidades, y que permiten por tanto, distinguir unas instituciones de otras:

- Declaración de Misión o Plan Estratégico de la universidad: el término diversidad es integrado en la Declaración de Misión o en el Plan Estratégico, como herramienta que marca un propósito o una fuerza motriz central.
- Estructura: las instituciones de la educación superior designan a un alto responsable para orientar el trabajo. Esta persona forma parte del equipo directivo superior de la institución.
- Definición de diversidad: las instituciones competentes para la diversidad adoptan definiciones completas de diversidad que permiten a las instituciones seguir esforzándose para alcanzar la excelencia.
- Plan de diversidad: las instituciones disponen de un plan activo que desglosa las acciones institucionales encaminadas a la atención a la diversidad.

EVIDENCIAS

Por un parte, la tabla 1 resume la evidencia de las dimensiones de institucionalización en las webs de las universidades internacionales seleccionadas.

En el total de las 127 universidades de la muestra final se encontró en 76 de ellas una alusión expresa al establecimiento de pautas de actuación para la atención a la diversidad en la Declaración de Misión o el Plan Estratégico vigente. El propósito establecido en ambas herramientas se cumplía cuando al menos un órgano de la institución sustentaba la competencia de atención a la diversidad. Pues bien, en el 65,4% de las universidades, un órgano era el encargado de tal competencia. Aproximadamente en la mitad de ellas, (34,6%) el órgano era de rango inferior, y en la otra mitad correspondía a un órgano superior con competencia exclusiva en diversidad (16,5%), a servicios que atendían un aspecto concreto de diversidad (8,7%) y aquellas instituciones que mantenían un enfoque holístico (5,5%). Si más de la mitad de las instituciones tenían un órgano competente, también es cierto que más de la mitad no desglosaba su actuación en un Plan de atención a la diversidad activo (71,7%). Igualmente, la mayor parte de las universidades no exponían el concepto de diversidad (80,3%). Por otra parte, ahondando precisamente en el concepto "diversidad", aquellas universidades que sí han establecido la definición, la han

interpretado en su mayoría como una “representación de las diferencias” (73,9%). En ínfimos porcentajes, han precisado su significado en términos de “inclusión” (21,7%), “respeto” (13%) y “clima” (13%). Existe un mayor porcentaje de definiciones que recogen el género (73,9%), la orientación sexual (69,5%), la edad (60,9%) y la discapacidad (60,9%) entre las características que hacen a un individuo diferente de otro. En menor medida, se explican la apariencia física (8,7%) y la experiencia laboral (8,7%).

Dimensiones	Categorías	f_a	f_r
Alusión a la atención a la diversidad en la Declaración de Misión o el Plan Estratégico vigente en la universidad	• Sí	76	59,8%
	• No	26	20,5%
	• No aparece en la web la Declaración de Misión o el Plan Estratégico	25	19,7%
Tipo de órgano competente	• Órgano superior: vicerrectorado	21	16,5%
	• Órgano inferior: dirección de secretariado, servicio, oficina, centro, unidad,...	44	34,6%
	• Enfoque holístico: la diversidad es integrada en diversos órganos de la institución	7	5,5%
	• Servicio de un aspecto concreto de diversidad (por ejemplo, la discapacidad)	11	8,7%
	• No tiene	44	34,6%
Presenta un instrumento centralizado de atención a la diversidad como puede ser un Plan de diversidad	• Sí	29	22,8%
	• No	91	71,7%
	• Instrumento que aborda un aspecto concreto (por ejemplo, Plan de acceso a la universidad)	7	5,5%
Propone una definición de diversidad	• Sí	25	19,7%
	• No	10	80,3%
		2	

Tabla 1: Frecuencia absoluta y relativa de universidades relacionadas con las cuatro dimensiones de institucionalización.

CONCLUSIONES

La evidencia pone de manifiesto que la institucionalización de la atención a la diversidad en las universidades del ranking *Academic Ranking of World Universities* está en proceso, al cumplirse la mitad de los criterios de institucionalización tomados como referencia. Si bien es cierto, que existe una intención política o un posicionamiento favorable hacia la atención a la diversidad, como lo demuestra su alusión en la Declaración de Misión o el Plan Estratégico vigente en la universidad o el establecimiento de un órgano competente en diversidad en la estructura de gobierno de la institución en más de la mitad de las instituciones seleccionadas, aún quedan canales para desarrollar tal competencia, como puede ser la elaboración de una plan donde estén diseñadas de forma coherente las acciones a desarrollar, partiendo de lo que cada una de las instituciones entienda por el término diversidad.



El concepto “diversidad” es interpretado mayoritariamente como la presencia de diferencias entre unos y otros, y en menor medida como acciones inclusivas o actitudes de respeto. En un principio, la diversidad hacía alusión a la raza, la etnia y el género. Dos de estas características, la raza y el género, sigue siendo las más incluidas en las definiciones propuestas por las universidades. Si bien, la edad, la orientación sexual y la discapacidad son también atributos que van cobrando más peso. No sorprende tanto la inclusión de la discapacidad en las definiciones como la del resto de atributos mencionados, debido a la especial atención que se ha venido prestando en las políticas y las recomendaciones de organismos internacionales desde la última década del pasado siglo. Sin embargo, aspectos cognitivos y actitudinales como los valores, las ideas y las perspectivas son características novedosas. Por tanto, el concepto de diversidad abarca una amplia gama de diferencias entre unos individuos y otros, más allá de los meramente observables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.
- Meier, K. (2012). *Factors Influencing the Institutionalization of Diversity in Higher Education*. University of Minnesota State University, Mankato.
- Michael, S. (2007). *Toward a diversity-competent institution*. Retrieved from: http://www.uc.edu/content/dam/uc/diversity/docs/Toward_a_DiversityCompetent_Institution.pdf
- NERCHE. (2016). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Diversity, Equity and Inclusion in Higher Education*. Retrieved from: http://nerche.org/index.php?option=com_content&view=article&id=971&Itemid=
- ONU. (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Retrieved from: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU. (2016). *Comentario General N°4 sobre la Convención*. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F1/ACT56067/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>
- Sebastián, C. y Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la educación*, 26, 19-36.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre NEE: Acceso y Calidad. Salamanca.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Wentling, R. (2011). *Diversity initiatives in the workplace*. Retrieved from: <http://ncrve.berkeley.edu/cw82/diversity.html>

EL TRASTORNO MENTAL GRAVE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Crespo Molero¹, Francisco; Sánchez Romero, Cristina²

¹ Centro Educativo Terapéutico Vallecas, España
e-mail: pacocrespomolero@gmail.com, España

² Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales,
Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED), España
e-mail: csanchez@edu.uned.es, País

Resumen. El Trastorno Mental Grave (TMG) tiene un gran impacto en la vida académica de un adolescente, convirtiéndose en una dificultad añadida que condicionará las posibilidades para desarrollar con éxito su formación académica. Con esta investigación hemos querido entender cuáles son las necesidades específicas de esta población, por lo que profundizamos en las características que diferencian al alumnado con TMG. Metodológicamente hemos desarrollado un enfoque mixto. Esta intención tiene una clara connotación epistemológica, ya que hemos querido explicar contextualmente y no retratar puntualmente la realidad del alumnado con TMG de la Comunidad de Madrid. Es así como hemos utilizado la entrevista como técnica metodológica para la recogida de información. Pese a todo, hemos preferido utilizar el cuestionario como técnica cuantitativa y el análisis de casos que nos ha servido para triangular la información y aportar mayor validez interna al trabajo realizado. Hemos diferenciado entre alumnos con sintomatología externalizante y sintomatología internalizante. En cada uno de ellos el TMG se manifiesta de manera diferente por lo que el impacto en su vida académica también lo es. La relación entre el ámbito educativo y el ámbito terapéutico resulta imprescindible para este tipo de alumnado. La integración de ambos espacios de trabajo tiene una gran relevancia en su recuperación. En nuestra investigación hemos podido constatar la necesidad de realizar prácticas pedagógicas que se adapten mejor a sus necesidades específicas, ya que actualmente no solo no están cubiertas sino que la falta de atención adecuada dificulta su recorrido académico.

Palabras clave: Trastorno Mental Grave, Inclusión Educativa, Adolescencia, Centro Educativo Terapéutico, Hospital de Día Adolescentes.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El impacto que el Trastorno Mental Grave (en lo sucesivo TMG) tiene en la vida académica de un adolescente se convierte en un elemento que condiciona enormemente la vida académica de un alumno. El trastorno mental altera tanto el rendimiento académico como al ámbito relacional de la persona, por lo que entender cómo se definen estas alteraciones se convierte en una necesidad para atender educativamente al alumnado que presenta TMG.

Durante el curso 2015-2016 la Comunidad de Madrid contó con un total de 869.042 alumnos escolarizados desde Educación Primaria hasta Bachillerato y Ciclos de Grado Superior (Consejería de Educación, Juventud y Deporte de Madrid, 2015). En la zona Europea la mayoría de los países presentan una prevalencia estimada de TMG entre el 0,6% y el 1% (Consejería de Sanidad, 2014). Por lo tanto, podríamos decir que en la Comunidad de Madrid entre 5.214 y 8.690 alumnos tenían un TMG durante el curso 2015-2016. Estos datos nos dan una dimensión de la problemática de la situación y de la realidad que encontramos en los centros educativos.

Algunos autores diferencia entre trastornos mentales con sintomatología externalizante y sintomatología internalizante (Navarro-Pardo, Meléndez, Sales y Sancerni, 2012). Nos serviremos de esta categorización con la intención de entender de qué manera cada trastorno puede impactar en la vida académica del alumnado. En este sentido podríamos decir que los trastornos externalizantes son aquellos que se hacen visibles en el aula y generan conflicto en la convivencia, en cambio los trastornos internalizantes serían aquellos que se manifiestan de manera más discreta e invisible y en muchos casos pasan desapercibidos. Señalaremos como factores externalizantes el Déficit de Atención e Hiperactividad, Problemas de Conducta y Oposicionismo desafiante (López-Soler, Castro, Alcántara, Fernández y López, 2009). La sintomatología externalizante incluiría un gran número de conductas desadaptadas presentando comorbilidad con alteraciones de Ansiedad y Depresión sobre todo en Trastornos de Conducta y Oposicionismo Desafiante. Los Problemas de Conducta también presentarían comorbilidad con Problemas de Pensamiento. En cuanto a los trastornos internalizantes señalaremos la Ansiedad, la Depresión y Quejas Somáticas como sintomatología que permite entender las alteraciones psicológicas en la infancia y adolescencia (López-Soler, Castro, Alcántara, Fernández y López, 2010).

Numerosas publicaciones ponen de relieve cómo son la familia y el ámbito educativo dos de los espacios de socialización del menor que más se ven afectados por la presencia de un TMG. En este sentido, la relación entre familia, escuela y TMG parece evidente, pero cómo se condicionan entre ellas en la interacción es algo que no parece estar tan claro (Alfaro, Casas, y López, 2015; Muñoz, 2014). Por otro lado, sabemos que la salud mental del adolescente correlaciona, entre otras variables, con el rendimiento académico (Rosa-Alcazar, Parada-Navas, Rosa-Alcazar, 2014). Rendimiento académico y TMG no siempre van unidos, pero sí que nos parecerá

importante analizar cómo y en qué términos se da el fracaso escolar en alumnado con TMG, así como entender los elementos contextuales que condicionan esta relación.

OBJETIVOS

El objetivo que nos planteamos es analizar si la atención que se da en el Sistema de Educación Público Madrileño se ajusta a las necesidades específicas del alumnado con Trastorno Mental Grave.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Con la intención de introducir en nuestra investigación mecanismos de control interno hemos optado por utilizar un enfoque mixto (Tashakkori y Teddlie, 2003). Para ello hemos utilizado instrumentos metodológicos como la entrevista en profundidad, el estudio de casos y el cuestionario. Las entrevistas se han realizado a informantes clave (Valles, 2003), las Coordinadoras de los Centros Educativos Terapéuticos (en lo sucesivo CET) de la Comunidad de Madrid ya que están en una posición privilegiada por el rol que desempeñan en el trabajo con alumnado con TMG. Se han realizado una muestra de 5 entrevistas sobre un total poblacional de 6 CET.

Para el desarrollo del análisis de casos (Pujadas, 2000), hemos trabajado sobre la narrativa de 18 casos con perfiles homogéneos en cuanto a su condición de alumnado con TMG, su permanencia hospitalaria en un CET y edades comprendidas entre los 12 y los 18 años de edad. Hemos dado importancia a la representatividad analítica y para ello se ha utilizado un muestreo motivado (Coller, 2000).

En relación al cuestionario se ha seleccionado la muestra a través del método no probabilístico intencional (Alaminos y Castejón, 2006) focalizando la atención en el profesorado que trabaja en los CET. El total de profesores y profesoras que conformaban la población de los CET es de 23. Finalmente la muestra obtenida ha sido 15 cuestionarios.

EVIDENCIAS

Podemos definir el TMG como aquellas patologías que por su gravedad y tendencia a la cronicidad dificultan el desarrollo emocional, el aprendizaje y la adaptación social de aquellos niños o adolescentes que lo padecen (Montaño, Guillén, Gordillo, Fernández y Solanes, 2013). Y hemos podido ver cómo según nuestras estimaciones en la Comunidad de Madrid durante el curso 2015-2016 un mínimo de 5.214 alumnos y alumnas tenían algún TMG. Estos datos dan la dimensión de una realidad que está presente en los centros educativos.



Concluimos que es importante mantener al alumnado con TMG vinculado al ámbito educativo para su recuperación educativa y terapéutica y para ello el papel del profesor adquiere gran importancia. Para que la vinculación al centro pueda hacerse a través del profesor de manera efectiva ésta tendría que trabajarse en base a principios de: normalización, ayuda y motivación.

Hemos visto cómo la enfermedad mental afecta entre otras cosas a la vida emocional del alumno y a sus funciones cognitivas, y cómo esto tiene un impacto directo en el rendimiento académico y la adaptación al centro educativo del alumno, manifestándose a través de 4 elementos que no siempre van unidos: fracaso escolar, abandono escolar, conductas disruptivas y/o conflicto en la convivencia, y por último bajo rendimiento académico. En cuanto al fracaso escolar en el marco teórico señalábamos que los trastornos disruptivos son uno de los que más influyen en el fracaso escolar y cómo los trastornos internalizantes tienen menos incidencia. Tanto en entrevistas como en cuestionarios y análisis de casos obtenemos datos que nos llevarían a la misma conclusión al afirmar que los alumnos con TMG que tienen sintomatología externalizante reúnen menos condiciones y presentan menos fortalezas para enfrentarse al contexto educativo. Es así como parece existir una relación entre la sintomatología externalizante y las dificultades de atención y la motivación hacia el estudio. También podemos afirmar que el fracaso escolar del alumnado con TMG es mayor que en el resto de alumnado –en los casos analizados encontramos que solo un 22,2% tiene éxito académico frente a un 77,78% que obtiene malos resultados y/o fracasa escolarmente- pero estará condicionado 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. En definitiva, los alumnos con TMG que no tienen éxito académico se caracterizan por tener más probabilidades de no tener una buena vinculación con sus institutos, asistir irregularmente a clase o ser absentistas, tener una mala historia escolar previa, haber repetido algún curso, tener baja motivación hacia el estudio, falta de hábitos de estudio, dificultades de atención, no haber sido detectado precozmente y comenzar sus problemas educativos en 1º de ESO. Un 69,2% de alumnado con TMG podría estar escolarizado uno o más cursos por debajo del que le corresponde (Simón, 2003). En las tres técnicas de análisis utilizadas observamos que la falta de éxito escolar estará condicionada a la capacidad del instituto para trabajar desde planteamientos de inclusión educativa, de cómo desarrolle su trabajo el profesorado, de las herramientas metodológica con las que cuente y del apoyo familiar.

Podemos señalar que el TMG no es un predictor del fracaso escolar, pero sí hay mayor riesgo de fracaso escolar si va asociado a falta de apoyo familiar, falta de apoyo institucional, impacto del trastorno mental en las funciones cognitivas que más afectan al estudio, dificultades en el mantenimiento de horarios y asistencia irregular a clase, no tener consolidados aprendizajes básicos y hábitos mínimos de estudio, una mala historia escolar previa, tipo de sintomatología -que no sea generadora de conflicto en la convivencia de su centro educativo-, falta de motivación hacia el

estudio y la edad. Entre los 10 y los 16 años, es decir, entre la pre-adolescencia y los primeros años de la adolescencia, será la etapa educativa de un alumno con TMG que más dificultades conlleve y por tanto, que más riesgo de fracaso escolar lleve asociado. Hemos reflexionado sobre dos tipos de dificultades, académicas y convivenciales, que vendrían a estar presentes en el alumnado con TMG. Es así como las dificultades académicas serían:

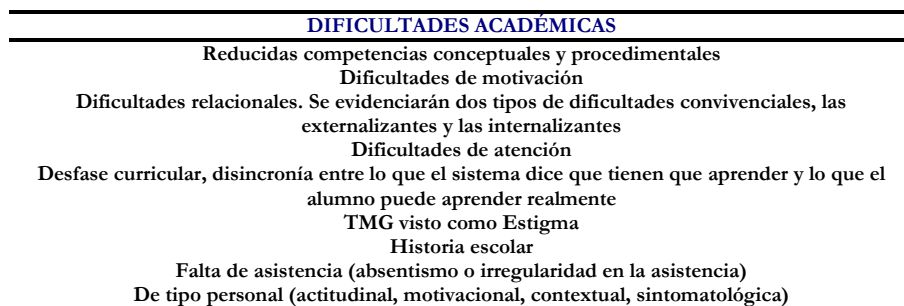


Figura 1: *Dificultades académicas*

En cuanto a las dificultades convivenciales, al diferenciar entre sintomatología internalizante y externalizante, observamos que pasan más desapercibidos los primeros y generan más conflicto en la convivencia los segundos. En los dos casos encontrábamos problemas para ajustarse al marco normativo convivencial del instituto. También observamos que los alumnos con sintomatología internalizante tienen más probabilidades de tener mala motivación hacia el estudio, dificultades de atención y problemas de convivencia relacionados con la conducta. Por otro lado, el impacto en el ámbito educativo del TMG es muy diferente en función del tipo de trastorno al que nos estemos refiriendo, pero destacan la psicosis y los trastornos de conducta como aquellos que más negativamente afectan al recorrido académico del alumno. Serán las manifestaciones más extremas de los dos grandes tipos de dificultades que el alumnado con TMG puede tener para enfrentarse con éxito al ámbito educativo: problemas cognitivos representados por la psicosis (puede producir un deterioro cognitivo muy importante); y trastornos de conducta, que generan problemas de relación, adaptación y adecuación al contexto. El conflicto y el rechazo se convierten en un riesgo altísimo para este tipo de alumnado que dificulta enormemente las posibilidades de éxito académico.

También nos hemos preguntado por los factores de protección que permitirían a un alumno con TMG tener mejor pronóstico educativo, concluyendo que estos serían:



FACTORES DE PROTECCIÓN

La familia. Entorno familiar estable. Una situación social y familiar contenedora.

Acompañamiento terapéutico adecuado.

Asunción de la enfermedad por parte del alumno y de la familia.

Modelo de interacción. En la medida que su capacidad para relacionarse con otros se ve menos afectada el pronóstico educativo mejora.

El centro educativo y la metodología utilizada. Si el centro educativo y su entorno responde a las necesidades específicas del menor: adaptaciones curriculares, sensibilización sobre el tema, normalización e integración y cualificación del personal docente. Proyectos educativos inclusivos. Equipos directivos sensibilizados. Departamentos de orientación dotados de suficientes perfiles profesionales. Centros con ratios reducidas, con grupos flexibles, donde se trabajen contenidos transversales como la convivencia, educación emocional, alumnado mediado, apoyo entre iguales.

Recursos personales. Hábitos de trabajo consolidados y motivación por el estudio. Buena capacidad cognitiva. Motivación escolar, capacidad de resiliencia, habilidades sociales, interés por los estudios, tener una meta vital. Nivel de autoestima. Asistencia regular al centro educativo.

Coordinación y seguimiento estrecho entre ámbito educativo y clínico. Se convierte en un elemento fundamental de protección.

Agresividad de la enfermedad y evolución de la misma.

Experiencias de éxito escolares previas.

Figura 2: Factores de Protección

Otro de los elementos analíticos que hemos utilizado ha sido la visión estigmatizante que del trastorno mental se tiene. Podemos confirmar que la idea de miedo y de incompreensión es algo que está muy presente ya que ha sido una constante a lo largo de toda la investigación. Algunas de las palabras que más han resaltado los informantes han sido las de desconocimiento e incompreensión. También hemos podido observar relación entre las dificultades académicas del alumnado con TMG y la vivencia de la enfermedad como algo estigmatizante. El desconocimiento del trastorno mental lleva a familias y alumnos a no saber cómo situarse ante la enfermedad y cómo reaccionar. Miedo a que lo sepan sus compañeros de clase, miedo a sentirse juzgados y miedo a no sentirse comprendidos.

En cuanto a cómo acompaña el contexto educativo los datos obtenidos indican que los institutos no están adaptados para dar una respuesta educativa adecuada al alumnado con TMG debido a que: Cuando la enfermedad está en situación de gravedad y/o la sintomatología es externalizante y generadora de conflicto en la convivencia del centro, los institutos solo pueden contener pero no intervenir; se observa falta de especialización en el profesorado cuando la atención que necesita el alumno con TMG debería ser especializada; existe falta de apoyo institucional que deriva en falta de recursos, fundamentalmente humanos; hay un gran desconocimiento del trastorno mental por parte de la comunidad educativa, especialmente del profesorado que deriva en falta de empatía y malas praxis educativas. También podemos señalar que en los institutos de la Comunidad de Madrid los alumnos reciben una atención educativa principalmente excluyente. No obstante, la intención integradora suele estar muy presente y en menor medida la inclusiva. Esto va a depender de el proyecto pedagógico y la intención educativa del centro; la predisposición y actitud del equipo directivo; de la preparación formativa y personal del profesorado para trabajar con alumnado con TMG; y del miedo derivado

del desconocimiento. También observamos que existe una relación directa y significativa entre el fracaso escolar y el nivel de inclusión del alumnado en el instituto.

CONCLUSIONES

Constatamos que el impacto que el TMG tiene en la vida académica de un adolescente puede condicionar decisivamente tanto su trayectoria educativa como terapéutica. Es así como el marco escolar debería asumir mayor responsabilidad en la atención que se da al alumnado con TMG poniendo en marcha prácticas pedagógicas que atiendan las necesidades específicas de este alumnado. Reducir el fracaso y abandono escolar, el bajo rendimiento académico y los problemas de convivencia del alumnado con TMG en los centros educativos pasa por analizar las capacidades que dichos centros tengan para trabajar a través de pedagogías inclusivas, de la vinculación del alumno al centro a través de un profesorado formado y sensibilizado con la atención a la diversidad así como de una relación estrecha y coordinada con familias y centros de salud mental. Por otro lado, el riesgo de fracaso escolar en alumnado con TMG adquiere una dimensión mayor cuando va asociado a falta de apoyo institucional y familiar, sobre todo en los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. En cualquier caso, nosotros hemos preferido indagar en los factores de protección que permitirían a un alumno con TMG tener mejor pronóstico en su recorrido académico. De esta forma evidenciamos aquellos elementos sobre los que deberíamos trabajar y profundizar en nuestras prácticas pedagógicas para compensar las dificultades académicas que se derivan del TMG.

Consideramos que vencer el estigma que el TMG lleva asociado pasa por perder el miedo para implementar proyectos educativos que cuenten con la implicación de la institución educativa, de las familias y de las instituciones sanitarias. Esto solo puede hacerse desde el trabajo coordinado de las instituciones junto a las familias, así como facilitando la acción del docente con más recursos y mayor apoyo para vincular al alumnado a su centro educativo. Cubrir las necesidades específicas del alumnado con TMG pasa por conocer su especificidad, entenderlas, asumirlas y establecer acciones educativas concretas que faciliten esta labor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaminos, A., & Castejón Costa, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Alfaro, J., Casas, F., & López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14(1), 1-5. Recuperado de <https://goo.gl/4nf8u4>
- Coller Porta, X. (2000). *Estudio de casos*. Colección "Cuadernos Metodológicos", 30. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.



- Consejería de Educación. (2015). Datos y cifras de la educación 2015-2016. Madrid: Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte Comunidad de Madrid. Recuperado de <https://goo.gl/MTSwC3>
- Consejería de Sanidad. (2014). Plan Estratégico de Salud Mental. Dirección General de Hospitales. Salud Madrid. Madrid: Ed. Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid. Recuperado de <https://goo.gl/Kbpuzp>
- López-Soler, C., Castro Sáez, M., Alcántara López, M., Fernández Fernández, V., López Pina, J. (2009). Prevalencia y características de los síntomas externalizantes en la infancia. Diferencias de género. *Psicothema*. 21 (3), 353-358. ISSN 0214-9915. Recuperado de <https://goo.gl/S5iEgp>
- López-Soler, C., Castro Sáez, M., Alcántara López, M., Fernández Fernández, V., López Pina, J. (2010). Características y prevalencia de los problemas de ansiedad, depresión y quejas somáticas en una muestra clínica infantil de 8 a 12 años, mediante el CBCL, Child Behavior Checklist. *Anales de Psicología*. 26 (2) (julio), 325-334. Recuperado de <https://goo.gl/rIvIRQ>
- Montaño, M. J. G., Guillén, E. G., Gordillo, M. G., Fernández, M. I. R., & Solanes, T. G. (2013). El alma de una sociedad: tratamiento integral en la infancia-adolescencia. International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. *Revista de Psicología*, 1(2), 507-512.
- Muñoz Garrido, V.V. (2014). Pedagogía hospitalaria y resiliencia. *Enseñanza & Teaching*, 31(2), 201-203. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/18133/1/T34246.pdf>
- Navarro-Pardo, E., Meléndez Moral, J.C., Sales Galán, A., Sancerni Beitia, M.D. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema*. 24 (3), 377-383. ISSN 0214-9915.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista De Antropología Social*, 9, 127-158. Recuperado de <https://goo.gl/tybWH9>
- Rosa-Alcazar, A.I., Parada-Navas, J.L., Rosa-Alcazar, A. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescente españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de psicología*. 30(1), 133-142. Doi:10.6018/analesps.30.1.165371.
- Simón Rueda, C. (Coord. Equipo Metra). (2003). *Menores con trastornos psíquicos y contexto familiar. Un estudio en la Comunidad de Madrid*. Madrid: U. Pontificia Comillas.
- Tashakkori, A y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Colección "Cuadernos Metodológicos", 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

REFLEXIONAR Y TRANSFORMAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Ramírez, Aura Rocío¹

¹ Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá - Colombia
e-mail:auramirez@usbbog.edu.co

Resumen. Se da a conocer la experiencia del Seminario de Investigación de Educación Inclusiva, (SIEI) mediante la descripción de la ruta, los procedimientos hallazgos y alcances efectuados en torno a la formación de maestros, en el marco del grupo de investigación TAEPE y de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá, (Colombia). Se acompaña la formación de maestros, vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá, con el fin de promover la reflexión sobre la pedagogía y otras ciencias a fines que teorizan sobre la educación y centran su interés en la persona humana. En este contexto, junto con los maestros se están desarrollando procesos de formación alrededor de la Educación Inclusiva, (EI) a través de un ejercicio que compromete la acción investigativa, la reflexión y la práctica, y que toman como núcleo principal de problematización su misma experiencia vivencial, personal y profesional. Los maestros documentan sus experiencias, y las exponen a la luz de los principios inherentes a la educación inclusiva, para posteriormente analizarlas, logrando con esto, develar que en su quehacer diario integran prácticas alrededor de la educación inclusiva, a la vez que reconocen la importancia que tiene explorar y construir formas propias de abordar la diversidad del ser humano en el contexto educativo colombiano. Los hallazgos y conclusiones de mayor alcance tienen que ver con la efectividad del intercambio de experiencias, el desarrollo profesional permanente y la transformación de la práctica pedagógica como producto de la reflexión

Palabras clave: Educación Inclusiva, Seminario Investigación, Formación Maestros, Práctica Pedagógica, Diversidad



INTRODUCCIÓN

La educación favorece la construcción del individuo, a través de esta, se viven experiencias fundamentales que configuran a la persona y le dan sentido a la vida, por lo que se espera que sea relevante y significativa, y que aborde la diversidad como característica esencial de la persona (Echeita, 2007; Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2010), de modo que promueva la participación, la equidad y la calidad (MEN) 2013, al proponer un estudio juicioso de los contextos, de modo que las intervenciones educativas, consideren al ser humano como eje de su actuar. Sin embargo, las acciones implementadas han dado respuestas parciales a la diversidad, Spratt, & Florian (2013), lo que puede explicarse por la conceptualización que se tiene acerca de las mismas, consideradas en un alto porcentaje, no como una característica propia de las personas sino como un elemento disruptivo que interfiere con el desarrollo del individuo

Por esto, la formación permanente de los maestros es fundamental para el desarrollo de una práctica pedagógica que responda a los contextos en que se encuentran inmersos, Unesco (2008). Como lo refiere Ainscow (2012) “el estudio de las prácticas actuales de los docentes establecidas dentro de la dinámica social interna de las escuelas puede dar origen a enfoques más inclusivos que son dinámicos y cambiantes, y requieren de formas particulares, pero a la vez centradas en lograr el aprendizaje de los estudiantes” (p.43). Esto implica considerar como valores fundamentales de la formación de los maestros la valoración de la diversidad, el apoyo a los estudiantes, el trabajo en equipo y el desarrollo profesional permanente (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012, Duk y Murillo, 2014).

Asociada a la formación de los maestros, se encuentra la investigación como proceso que favorece una reflexión continua de la práctica. La investigación, particularmente en este contexto, conduce a la comprensión y mejoramiento continuo de las diferentes formas de abordar la diversidad en todas las latitudes del mundo. Ainscown (2012), menciona que la variedad de estudios realizados desde diferentes metodologías conducen a conclusiones de tanta pertinencia, que favorecen la transformación de la práctica pedagógica. Como lo menciona la declaración de Salamanca (1994), es necesario prestar atención especial a los estudios centrados en las estrategias pedagógicas innovadoras, para lo cual “la interrelación entre capacitación e investigación es de gran importancia”.

En este sentido, se presenta la experiencia que se viene desarrollando en el Seminario de Investigación de Educación Inclusiva, en el contexto de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, con relación a la formación de maestros de la Secretaria de Educación de Bogotá, a partir de la línea de investigación formación y practica pedagógica del grupo de Investigación Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE).

OBJETIVO

Describir la ruta, los procedimientos hallazgos y alcances efectuados por los maestros en la formación en el SIEI, a partir de un ejercicio que compromete la acción investigativa, la reflexión y la práctica, y que adopta como eje principal de problematización su misma experiencia vivencial, personal y profesional.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia, presentada es el resultado del proceso de formación de los maestros de las Instituciones Educativas Distritales (IED) que pertenecen a la Secretaria de Educación de Bogotá (Colombia), en el SIEI, quienes han realizado o se encuentran realizando la Maestría en Ciencias de la Educación, en la línea de investigación “Formación y Practica Pedagógica” que pertenece al grupo de Investigación TAEPE.

Contexto

Los maestros que han finalizado o se encuentran realizando sus estudios en la maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá, han acudido a este programa una vez fue ofertado como parte del programa de la Secretaria de Educación de Bogotá para docentes de colegios públicos de la ciudad. Después de registrados, se inscribieron en la línea de Formación y Practica Pedagógica que hace parte del grupo de Investigación TAEPE. Los maestros expresaron su interés en la formación, a partir de sus motivaciones y de la presentación de cada una de las temáticas expuestas desde el seminario de investigación en EI

Ruta y procedimientos

La ruta de investigación está marcada por la reflexión sobre la práctica y la elaboración de nuevos conceptos que amplíen el campo teórico de la EI. A partir de esta premisa se constituye un camino en el que los maestros en formación son los gestores de su proceso, el cual está delineado cuidadosamente en etapas que abarcan desde la formulación del proyecto hasta la socialización, apoyados para esto de los docentes a cargo de investigación y los profesores de los módulos. Para que esto suceda, los maestros participan de manera frecuente en los seminarios de investigación, los seminarios colegiados, conversatorios y eventos académicos propuestos en el contexto del programa

A partir de éste itinerario la formación en investigación desde el abordaje de la EI, centrado en el seminario, ha planteado un procedimiento que le permite al maestro establecer su propio camino, de acuerdo con sus intereses y las necesidades encontradas en los escenarios educativos en donde los maestros ejercen su labor profesional. La característica talvez de mayor relevancia al iniciar este derrotero es la



incertidumbre y el poco conocimiento que dicen tener los maestros al respecto.

Todos los maestros que llegan al seminario de investigación, han expresado una importante necesidad de formarse para conocer qué hacer, como lo dicen ellos: “con los niños de inclusión” o los “niños de diagnóstico” o “los niños con necesidades”. Además reportan que aunque existe capacitación al respecto es poca y en muchos casos no da respuesta a sus inquietudes. Sin embargo, reconocen que se requiere de estrategias que favorezcan interacciones que contribuyan al aprendizaje de todos, como lo expresa esta maestra:

“Decidimos estudiar, realizar una maestría en educación para que nos ayude a resolver estos problemas que tenemos en el aula, problemas tanto de prácticas pedagógicas y de impartir esa educación para todos”

En este contexto los maestros, proceden a iniciar su investigación que se recoge en preguntas como por ejemplo: ¿cómo y desde donde se elabora un problema de investigación?, ¿cuáles son los procesos que se requieren para construir el contexto teórico de la investigación?, ¿cuál ha sido la ruta o diseño metodológico que se ha requerido para el desarrollo de la investigación? Arbeláez & Barreto (2013)

EVIDENCIAS

La formación de maestros en el SIEI, conlleva en su realización estrategias que privilegian la reflexión constante de los maestros con relación a su práctica pedagógica, esto sucede en las sesiones a través de la narración de sus vivencias en los diferentes escenarios de los colegios en donde desarrollan su labor. Así lo expresa una maestra, a través de su autobiografía

“Muy próxima a cumplir dos décadas atendiendo niños con deficiencia auditiva, y otras necesidades educativas especiales, en donde a pesar del transcurrir de los años no tengo claros conceptos como inclusión, aulas inclusivas, barreras de aprendizaje, integración, diversidad”

Otra maestra manifiesta

“Al iniciar la maestría pensaba que en nuestro colegio la educación era inclusiva porque contábamos con población sorda e hipoacúsicos, a través del tiempo de estudio y el de indagar e investigar comprendo que lo que tenemos en nuestro colegio es una integración. Que la educación inclusiva lleva algo más inmerso”

Esta expresión de sus experiencias determina el derrotero sobre el cual plantean la investigación, lo que está en consonancia con los problemas, situaciones y realidades identificadas en las instituciones, que regularmente obedecen a las deficiencias conceptuales y las prácticas inapropiadas que desfavorecen la educación para todos. En el periodo comprendido entre 2013-2017, en el contexto del SIEI, los

maestros han realizado las investigaciones que se presentan a continuación en la Tabla 1

No. Maestros investigadores	Tema desarrollado	Instituciones participantes	Diseño investigación	Participantes	Instrumentos
5 (Cante, Conejo, Rodríguez, Quevedo, Ramírez & Rodríguez, 2014)	Inclusión o educación inclusiva. Estrategias didácticas en la educación para todos Aulas inclusivas: práctica pedagógica de los profesores que favorece la educación inclusiva y contribuye a la atención de la diversidad	1 IED	Investigación-acción	17 Maestros	Entrevistas, registros de observación, grupos focales, autobiografías
5 (Calderón, Gordillo, Martínez & Sora, 2015)	Inclusión o educación inclusiva. Estrategias didácticas en la educación para todos Aulas inclusivas: práctica pedagógica de los profesores que favorece la educación inclusiva y contribuye a la atención de la diversidad	4 IED	Estudio de caso	17 Maestros 52 estudiantes ciclo 2 y 3 (8 a 11 años de edad) 35 padres de familia (mayor porcentaje mujeres)	Encuesta Grupo Focal Observación de clase
6 (Arriaga, Gómez, Guerrero, Obando, Olaya, & Ospina, 2016)	Cultura Escolar y Educación Inclusiva, Un Camino hacia la Diversidad	6 IED	Etnografía	10 maestros 5 directivos 44 estudiantes ciclo 1 y 2 (5 a 8 años de edad) 10 padres de familia	Observación participante Entrevista semiestructurada Grupo focal
4 (Calle, Orjuela, Rodríguez & Villamil, 2017)	Las concepciones de los maestros de ciclo i y ii frente a la educación inclusiva, su relación con la práctica pedagógica y el desarrollo	1 IED	Investigación acción	15 maestros 1 directivo 1 docente de apoyo	Observación de clase Entrevista semiestructurada Grupo focal

Tabla. 1. Investigaciones en Educación Inclusiva realizadas por los maestros de la Secretaria de Educación de Bogotá

Estrategias del seminario de Investigación en Educación Inclusiva

El desarrollo del SIEI, se enmarca en un plan que se interesa en el trabajo individual y colectivo, además del trabajo independiente del grupo de maestros



investigadores y los encuentros grupales en compañía de la docente del seminario. Estas prácticas generan permanentemente productos, que además de aportar a la investigación, son usados en el desarrollo de su práctica pedagógica.

Esencialmente se trabaja desde el quehacer de los maestros, mediante la problematización de las experiencias vividas en las IED. Esto implica que en los seminarios desde el inicio, narren sus experiencias en el aula de clase y en su escuela, en unos casos de manera informal y en otros documentada en autobiografías y escritos, reflexiones temáticas. De manera paralela se revisan textos, artículos y documentos que conceptualizan la educación inclusiva, la investigación y dan a conocer experiencias de otros maestros, nacional e internacionalmente. Esta puesta en escena de la práctica, la revisión de documentos y experiencias es la que sirve de insumo a lo largo de las etapas de la investigación.

Los encuentros en los SIEI, son tal vez el momento de mayor cercanía con la realidad que experimenta cada maestro en formación; además de abordar la experiencia de cada uno, existe una realimentación sobre lo que probablemente es susceptible de transformar, o la aplicación de la teoría en la práctica. Entre los productos que han logrado los maestros se pueden mencionar textos, diarios de campo, formatos de observación de clase, juegos didácticos, unidades didácticas, y planes de trabajo personalizados por objetivos, de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo enunciado en esta ponencia, los hallazgos dan cuenta en dos sentidos: por una parte lo que es inherente a la experiencia del SIEI y por otro, lo que tiene que ver con los resultados obtenidos por los maestros a través de cada una de sus investigaciones.

Con respecto a la experiencia del seminario, se ha realizado una construcción que desde su inicio promueve la reflexión permanente creando junto con los maestros en formación, diversos instrumentos, estrategias y demás que permiten plasmar sus experiencias, buscar formas efectivas de analizar sus prácticas y realizar las modificaciones necesarias para responder a la diversidad en los contextos en donde cada uno se desempeña. A medida que avanza el seminario, con los diferentes grupos de maestros investigadores, éste se ha enriquecido posibilitando la búsqueda permanente, en temas como políticas, conceptos, formas de intervención, humanización de la educación, práctica pedagógica. El mismo ha dado origen, por ejemplo, al primer coloquio sobre “Género, Diversidad y Educación Inclusiva”, realizado en conjunto con la Secretaría de Educación de Bogotá, participación de los maestros en convocatorias y proyectos en la ciudad.

En cuanto a los resultados obtenidos en las investigaciones de los maestros en formación, en la tabla 2 se muestran algunas de las conclusiones alcanzadas

Nombre de la investigación	Conclusiones de mayor relevancia
Inclusión o educación inclusiva. Estrategias didácticas en la educación para todos (Cante, et al, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En el marco de una educación inclusiva es posible perfeccionar la práctica pedagógica de los maestros en un colegio distrital. ✓ La formación académica se convierte en una herramienta que posibilita la ampliación del conocimiento y optimiza la práctica pedagógica ✓ A través de la observación de las diferentes estrategias didácticas utilizadas, se demostró que los maestros se valen de su experiencia para lograr que sus estudiantes aprendan
Aulas inclusivas: práctica pedagógica de los profesores que favorece la educación inclusiva y contribuye a la atención de la diversidad (Calderón, et al, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se identificaron experiencias pedagógicas exitosas de los docentes que no son socializadas a la comunidad académica, de las cuales se pueden encontrar factores importantes que enriquecen la práctica pedagógica a favor de la atención de la diversidad. ✓ Generar comunidades de aprendizaje, que permitan socializar las experiencias que se tienen frente a la educación inclusiva, donde se amplíe y se de claridad al concepto y se busquen diferentes apoyos que puedan fortalecer la práctica pedagógica de los docentes. ✓ Las actitudes son uno de los elementos que más favorece el proceso de educación inclusiva, ya que del comportamiento que tengan los miembros de la comunidad, especialmente los docentes ante la diversidad depende su fortalecimiento
Cultura Escolar y Educación Inclusiva, Un Camino hacia la Diversidad (Arriaga, et al, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La actividad pedagógica, es un elemento de la cultura escolar que se manifiesta en la cotidianidad como fundamento de dicho proceso, a través de estrategias que la favorezcan en el marco de la educación inclusiva, siendo ésta una apuesta que permita una verdadera educación para todos.
Las concepciones de los maestros de ciclo i y ii frente a la educación inclusiva, su relación con la práctica pedagógica y el desarrollo (Calle, et al, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las concepciones frente a educación inclusiva giran en torno a la discapacidad, las necesidades educativas especiales. La mayoría de ellos han construido su concepción influenciado por el concepto que maneja la institución desde el departamento de orientación y fonoaudiología. ✓ Los maestros se sienten solos en el proceso de hacer la educación inclusiva una realidad en el aula

Tabla. 2. Conclusiones investigaciones realizadas por los maestros en formación

De acuerdo con lo presentado, se puede concluir que:

El intercambio de experiencias que se evidencia durante el seminario es fundamental para enriquecer la práctica pedagógica, socializar las estrategias usadas, y reflexionar sobre aquello susceptible de mejora e implementar aquellas prácticas que resultan exitosas en diferentes escenarios. Así mismo, favorece la generación de actitudes positivas de los maestros hacia la diversidad en el aula y la necesidad de implementar practicas pedagógicas transversadas por la educación inclusiva

El seminario atiende a lo expresado en diversos documentos (Unesco, 2008) con relación a la importancia que tiene los procesos permanentes de desarrollo profesional, particularmente en lo que tiene que ver con la investigación y el uso de los resultados obtenidos para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, y el perfeccionamiento de las competencias necesarias para desarrollar una práctica que aborde la diversidad, como un elemento natural y transversal del ser humano.

Formar maestros ha implicado que el seminario esté en consonancia con los principios de la educación inclusiva, la actualización permanente y la reflexión relacionada por un lado, con la propia practica y por otro con la necesidad de eliminar



las practicas rígidas y fragmentadas que se evidencian en el sistema educativo, logrando así practicas ajustadas a partir de la EI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva
- Perfil Profesional del Docente en la Educación Inclusiva. Recuperado (09/08/2016) de http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf
- Ainscow, M (2012). Haciendo que las Escuelas Sean más Inclusivas. Lecciones a Partir de la Investigación Internacional. *Revista de Educación Inclusiva*. 5(1), 39-49
- Anijovich, R., Malbergier, M & Sigal, C. (2008). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica
- Arbeláez, T. & Barrero, C. Maestría En Ciencias de la Educación. Aspectos Generales de la Investigación. Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá. Colombia
- Arriaga, E., Gómez, D., Guerrero, R., Obando, F., Olaya, M & Ospina, L (2016). *Cultura Escolar y Educación Inclusiva, Un Camino hacia la Diversidad*. Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá. Colombia
- Calderón, S., Gordillo, M., Martínez, F & Sora, C (2015). *Aulas Inclusivas: Práctica Pedagógica de los Profesores que Favorece la Educación Inclusiva y Contribuye a la Atención de la Diversidad*. Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá. Colombia
- Calle, J., Orjuela, Y., Rodríguez, K & Villamil, S. (2017). *Las concepciones de los Maestros de Ciclo I y II Frente a la Educación Inclusiva, su Relación con la Práctica Pedagógica y el Desarrollo Profesional*. Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá. Colombia
- Cante, S., Conejo. M., Rodríguez, E., Quevedo, E., Ramírez, H & Rodríguez, E (2014). *¿Inclusión o Educación Inclusiva? Estrategias Didácticas en la Educación para Todos*. Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá. Colombia
- Duk, C & Murillo, J. Desprivatizar las Aulas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8(2), 13-15
- Echeita, G. (2007). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Marcea S.A.
- Ministerio De Educación Nacional, (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Recuperado (06.07.2016) de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.

Sprague, J & Hayes, J (2000). Self-Determination and Empowerment: A Feminist Standpoint Analysis of Talk about Disability. *American Journal of Community Psychology*, 28(5), 671- 695.

Unesco, (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Recuperado (03/02/16) http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF16 de <http://>

Unesco, (2008). Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva Camino Hacia el Futuro. Recuperado (31.08.2016) de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CO_NFINTEd_48-3_Spanish

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE EN LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN PARA DAR CUMPLIMIENTO AL PRINCIPIO DE INCLUSIÓN

Huelmo García, Jonathan¹, Fernández Hawrylak, María²

¹ Centro de Formación e Innovación Educativa de Burgos
Universidad de Burgos, España
e-mail: jhuelmo@ubu.es

² Universidad de Burgos, España
e-mail: mfernandez@ubu.es

Resumen. Se presenta un análisis descriptivo de los cambios que se están haciendo en la competencia didáctica, vinculada al aspecto *saber hacer qué*, que debe adquirir el profesorado de las etapas de EI, EPO, ESO, BACH y FP para atender a la diversidad de todo el alumnado que se puede encontrar en las aulas de Castilla y León. El estudio se realiza a partir del II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2015-2020 de diciembre 2015. Para ello se consideran los cambios en los cuatro enfoques metodológicos que potencian el desarrollo de prácticas inclusivas.

Palabras clave: inclusión, metodologías activas, formación continua, atención a la diversidad.



INTRODUCCIÓN

La educación formal es uno de los contextos de socialización a los que más le cuesta cambiar. Si realizamos un estudio comparativo de las formas de trabajo de los maestros de Educación Primaria (EP) teniendo en cuenta las distintas referencias legales que han regulado el Sistema Educativo (SE) español, las diferencias que encontraremos son mínimas, ya que se sigue manteniendo un modelo de comunicación unidireccional pese a que, de unos años a esta parte, en las aulas hay mayor diversidad religiosa, cultural, familiar y/o económica. Sin embargo, en la sociedad en la que se desarrollan los escolares, cada vez hay más acceso a la información y, por lo tanto, se adoptan nuevas formas de enfrentarse al trabajo que hacen ver que esta forma de organización de la escuela está obsoleta (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Valls, 2000).

Mencionados cambios en la sociedad, ocasionan situaciones que los colegios han de saber dar solución a través del establecimiento de enfoques metodológicos que potencien el desarrollo de prácticas inclusivas que capaciten al alumnado, no solo en la adquisición de conceptos, sino en el desarrollo de competencias que le permitan insertarse de forma activa en la sociedad de procedencia (OCDE, 2005). Por todo ello, actualmente la educación es entendida como un factor decisivo en la integración y en la consecución de una sociedad inclusiva que capacite a sus individuos, independientemente de cuáles sean sus condiciones personales o sociales de partida, para alcanzar el pleno desarrollo personal y por ende social (UNESCO, 2015).

El elemento central que configura y justifica las reformas que se han ido sucediendo en los últimos años, en el SE, en todos los países de Europa, es el intento de responder a estas nuevas realidades que emergen como consecuencia de la rápida transformación de las condiciones económicas y sociales del entorno, así como por la evolución de los propios contextos educativos, cada vez más complejos (OCDE, 2005; Huelmo, Luis, Escolar, de la Torre, y Palmero, 2016). Tal y como señala el informe *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* de la OCDE (2006), se han incorporado nuevas demandas a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando de una docencia centrada en la enseñanza a una docencia centrada en el aprendizaje, de un profesor que trabaja individualmente en su aula y materia a unos profesores trabajando en equipo, en colaboración con otros miembros de la comunidad educativa, en un proyecto común.

Para poder lograr que se produzcan estos cambios, tal y como se señala en el informe *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns* (EURYDICE, 2002, 2003), y más concretamente en la conclusión del volumen tres *Working Conditions and Pay*, se hace necesario facilitar al profesorado, durante su carrera profesional, las destrezas que requiere para llevar a cabo una educación de calidad. En España el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) determina que para “conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se

desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. [...] la formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados”.

Así, la formación permanente del profesorado precisa de un docente capaz de adquirir unas competencias profesionales que le permitan desarrollar las funciones acordes a su tiempo. El Modelo de Formación Permanente del Profesorado que se viene implantando en la Comunidad de Castilla y León desde el año 2010, insiste en el hecho de que las transformaciones sociales y del propio SE requieren una continua reflexión en torno a las metodologías didácticas para ofrecer al alumnado en el aula ordinaria las metodologías adecuadas para que todos los menores, con independencia de sus capacidades, alcancen los aprendizajes (CSFP, 2010). Este hecho también es contemplado en el II Plan de Atención a la Diversidad en Castilla y León (2015) que recoge que las metodologías que potencian tanto la interacción como la creación, la metacognición y el compromiso de toda la comunidad educativa, invitan y facilitan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, con particular atención a aquellos más vulnerables. Más específicamente señala que el profesorado deberá ser capaz de manejar las siguientes destrezas metodológicas vinculadas al aspecto *saber hacer* que (Tabla 1):

Metodologías favorecedoras de la interacción	Aprendizaje cooperativo entendido como <i>“un conjunto de procedimientos o técnicas de enseñanza dentro del aula, que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje”</i> (Zariquiey, 2016, p. 5).
	Grupos Interactivos en los que <i>“las clases se organizan en pequeños grupos heterogéneos de alumnos y alumnas, cada uno a cargo de una persona adulta (profesor/a y/o voluntario/a) que facilita la interacción y la colaboración entre el alumnado. El tutor o tutora se encarga de coordinar las actividades en el aula y de proporcionar apoyo cuando es preciso”</i> (INCLUID Project, 2008, p. 64).
Metodologías favorecedoras de la creación	Proyectos de comprensión inteligente son un tipo de tarea multidisciplinar que propone distintos tipos de actividades basadas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Del Pozo, 2009).
	Aprendizaje basado en problemas es una estrategia metodológica en la que se presenta al alumnado un problema de la vida cotidiana para que realice un proceso de investigación que les llevará a encontrar diferentes soluciones a la situación planteada (Del Pozo, 2009).
Metodologías favorecedoras de la metacognición	Mapas mentales son <i>“una estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de conceptos, los cuales serán asociados y conectados con otras situaciones, lo que permitirá un análisis y reflexión de lo asimilado”</i> (Roig y Araya, 2013, p. 6).
	Rutinas de pensamiento son patrones elementales de pensamiento que pueden integrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje para hacer consciente al alumnado del proceso que ha seguido para elaborar una idea (Junta de Castilla y León, 2015).
Metodologías	Destrezas de pensamiento son entendidas como organizadores que favorecen un pensamiento reflexivo que puede trabajarse tanto en situaciones curriculares como de la vida diaria (Junta de Castilla y León, 2015).
	Aprendizaje de habilidades sociales.
	Desarrollo emocional.



favorecedoras del compromiso	Aprendizaje servicios consiste en una estrategia metodológica que <i>“combinan el servicio a la comunidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores”</i> (Puig, Gijón, Martín, y Rubio, 2011, p. 52).
------------------------------------	--

Tabla 1. Enfoques metodológicos que potencian el desarrollo de prácticas inclusivas (Elaboración propia).

OBJETIVOS

En el marco de esta comunicación nos preguntamos por la contribución del profesor universitario en la adquisición de la competencia “saber hacer” (C. Proceso de enseñanza–aprendizaje y gestión del mismo; E. Competencia en gestión de la convivencia competencia didáctica y D. Competencia organizativa y de gestión del Centro) en los futuros maestros. El objetivo principal es:

- Determinar en función de las cuatro estrategias metodológicas del II Plan Marco de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León (2015-2010), las **evidencias en el aprendizaje** en alumnado de Educación Primaria a partir de la literatura nacional.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada es cualitativa ya que es la que mejor responde al objetivo del trabajo. En educación, esta metodología pretende mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en su reflexión sobre la práctica educativa (Bisquerra, 2009).

Se trata de un trabajo descriptivo donde se exploran las metodologías favorecedoras de la interacción (aprendizaje cooperativo y grupos interactivos), de la creación (proyectos de comprensión inteligente y aprendizaje basado en problemas), de la metacognición (rutinas de pensamiento, destrezas de pensamiento y mapas mentales), y del compromiso (aprendizaje servicios, habilidades sociales e inteligencia emocional). Esto lleva a reflexionar sobre la inclusión de nuestro alumnado en el sistema educativo, y lo que es más importante, en la calidad de su aprendizaje y progreso académico.

Se realizó una revisión bibliográfica para elaborar un tipo un trabajo recopilatorio relevante sobre las metodologías didácticas favorecedoras de la inclusión en el aula, en la que se siguieron las siguientes fases:

1. Se creó una tabla para la revisión de literatura en torno a las cuatro estrategias metodológicas que potencian el desarrollo de prácticas inclusivas siguiendo el II Plan de Atención a la Diversidad Educativa de Castilla y León.
2. Se definieron criterios de inclusión y exclusión para analizar los artículos localizados, seleccionando aquellos que arrojasen información sobre las estrategias metodológicas más inclusivas. Se tomaron como criterios de

inclusión todos los documentos posibles publicados en castellano que describieran experiencias docentes de metodologías eficaces.

3. Se efectuó una revisión en las bases de datos bibliográficas Web of Science y Scopus de artículos publicados en los dos últimos años (2015 y 2016) referidos a la etapa de Educación Primaria, en distintas áreas de investigación, utilizando como palabras clave “aprendizaje cooperativo”, “grupos interactivos”, “proyectos de comprensión inteligente”, “aprendizaje basado en problemas”, “mapas mentales”, “rutinas de pensamiento”, “destrezas de pensamiento”, “habilidades sociales”, “desarrollo emocional” y “aprendizaje servicio”.
4. Se registraron 300 documentos tras la combinación de las palabras clave indicadas, y se seleccionaron los artículos de los autores cuyos títulos y resúmenes contribuían al objetivo de la revisión. Se descartaron 281, y se seleccionaron 19. Este conjunto de evidencias se recogió en una tabla en función de las cuatro estrategias del Plan Marco (Tabla 2).

Palabra clave	2016		2015	
	WoS	Scopus	WoS	Scopus
Aprendizaje cooperativo	3	3	0	1
Grupos interactivos	0	1	0	0
Proyectos de comprensión inteligente	0	0	0	0
Aprendizaje basado en problemas	1	0	0	0
Mapas mentales	0	0	0	0
Rutinas de pensamiento	0	0	0	0
Destrezas de pensamiento	0	0	0	0
Habilidades sociales	2	2	4	0
Desarrollo emocional	0	0	0	0
Aprendizaje-servicio	0	1	0	1

Tabla 2. Distribución de los artículos seleccionados.

RESULTADOS

Pueden encontrarse un conjunto considerable de trabajos de distintos autores reconocidos en revistas españolas. Sin embargo, muchos de los artículos encontrados reflejan experiencias metodológicas de la Educación Superior.

Los trabajos españoles consultados en los dos últimos años sobre la educación obligatoria en Primaria demuestran resultados en el aprendizaje de los estudiantes, con independencia de sus características, tras la aplicación de las siguientes metodologías:

- Metodologías favorecedoras de la interacción (aprendizaje cooperativo y grupos interactivos): todos los trabajos recogen que con este tipo de metodología se aumentan las posibilidades de interacción adecuada y se favorece un clima de convivencia bueno que posibilita la integración de



todo el alumnado, independientemente de cuáles sean sus características personales o sociales.

- Metodologías favorecedoras de la creación (proyectos de comprensión inteligente y aprendizaje basado en problemas): el trabajo analizado pone de manifiesto que este tipo de estrategia metodológica desarrolla en el alumnado de EP la capacidad de plantear situaciones problema cada vez más complejas.
- Metodologías favorecedoras de la metacognición (mapas mentales, rutinas de pensamiento, y destrezas de pensamiento): durante los dos últimos años no se han publicado artículos relacionados con esta temática teniendo en cuenta los criterios especificados en el apartado anterior.
- Metodologías favorecedoras del compromiso (las habilidades sociales, el desarrollo emocional y aprendizaje servicio): los estudios analizados concluyen que los aspectos afectivo-relacionales están poco presentes en las aulas de EP. No obstante, también coinciden en el hecho de que si se implementan metodologías específicas que trabajen los mencionados aspectos, la capacidad de integración del alumnado en su grupo de referencia mejora.

CONCLUSIONES

Todos los estudios analizados concluyen que las cuatro estrategias metodológicas del II Plan Marco de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León posibilitan al docente situar los procesos de construcción personal del conocimiento dentro de un marco de interacción social que permite que el alumnado reciba las ayudas necesarias para ir desarrollando los diferentes procesos que se derivan de la taxonomía de Bloom. En otras palabras, el hecho de ayudar a un compañero posibilita al discente trascender los tres niveles básicos de mencionada taxonomía (recodar, comprender y aplicar), para desarrollar tareas relacionadas con el análisis la evaluación e, incluso, la creación.

Por otro lado, cuando el profesorado es capaz de proponer actividades que tienen en cuenta todas las inteligencias múltiples y no tan solo las más relacionadas con los conocimientos académicos, se favorecen situaciones de enseñanza-aprendizaje que flexibilizan la intervención educativa, adaptándola a las necesidades individuales de cada alumno. Incluso, la mayoría de las investigaciones analizadas encuentran que como se desarrollan aspectos afectivo-relacionales de forma indirecta, el clima de convivencia del aula mejora porque mejoran las habilidades intra e interpersonales de los escolares.

En relación con el aspecto anterior, también se ha encontrado que estas cuatro estrategias metodológicas aumentan la interdependencia positiva entre los diferentes sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que

redunda en un aumento de los esfuerzos de logro y la democratización de las oportunidades de éxito.

Por último, cuando el profesor plantea este tipo de actividades dispone de mayor cantidad de tiempo para atender de forma individualizada al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, ya que se reducen el número de consultas que el resto del alumnado le hace debido a que se les ha hecho conscientes de los diferentes mecanismos de ayuda que tienen a su disposición (autoayuda a través de la búsqueda individual de la información, consulta entre iguales y consulta al docente) y la correcta forma de utilizarlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- CSFP-Centro Superior de Formación del Profesorado (Coord.) (2010). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Recuperado el 26 de diciembre de 2016 de <http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/>
- Del Pozo, M. (2009). *Aprendizaje Inteligente: Educación Secundaria en el Colegio Monserrat*. Barcelona: Colegio Montserrat.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, J.R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67, 19-30.
- EURYDICE (2002, 2003). *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns (Reports I, II, III and IV)*. Key Topics in Education in Europe, Vol. III. Bruselas: EURYDICE.
- Huelmo, J., Luis, M.I., Escolar, M.C., de la Torre, T., y Palmero, M.C. (2016). Impacto de los grupos interactivos en el aprendizaje. *Revista CIDUI*, 3, SO5, 1-10.
- INCLUD-ED Project (2008). *Report 3: Educational Practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion? Brussels: European Commission*. Recuperado el 30 de diciembre de 2016 de www.ub.edu/includ-ed/
- Junta de Castilla y León (2015). *II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2015-2020*. Recuperado el 26 de diciembre de 2016 de http://www.jcyl.es/junta/cp/Proyecto_Plan_Atencion_Diversidad.pdf
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, núm. 295, 2013, 10 de diciembre. Referencia: BOE-A-2013-12886.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado el 03 de enero de 2017 de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>



OCDE (2006). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publications.

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Ediciones UNESCO.

Puig, J., Gijón, M, Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de educación*, 11, 45-67.

Roig, J. y Araya, J. (2013). El uso del mapa mental como herramienta didáctica en los procesos de investigación. *E-ciencias de la Información*, (3)2, 1-22.

Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizajes: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Zariquiey, F. (2016). *Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo*. Recuperado el 20 de diciembre de 2016 de www.colectivocinetica.es

ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA SENSIBILIDAD INSTITUCIONAL HACIA LA DIVERSIDAD Y SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA EN LOS GRADOS DE MAESTRO

Cardona-Moltó, M. Cristina

¹ Universidad de Alicante, Alicante, España
e-mail: cristina.cardona@ua.es

Resumen. Este estudio es una investigación inicial sobre sensibilidad y coherencia de los planes de estudio de maestro en materia de atención a la diversidad. Se examinaron de forma comparada las percepciones de estudiantes de magisterio de dos facultades de educación pertenecientes a dos contextos educativos socio-culturales diferentes caracterizados por su baja vs alta trayectoria diversa y multicultural a través de encuesta. Los resultados revelaron semejanzas y diferencias en cuanto al compromiso institucional con la diversidad, sus beneficios en los estudiantes y su impacto en la enseñanza. Se examinan las implicaciones prácticas de los resultados para la mejora de los planes formativos de maestros de los contextos y estudios representados en la muestra.

Palabras clave: Atención a la diversidad, sensibilidad institucional, percepciones de los estudiantes, grados de maestro en educación infantil y primaria, mención educación especial.



MARCO TEÓRICO

Con el aumento de la diversidad en las aulas y la progresiva implementación de la educación inclusiva, las instituciones de formación del profesorado se han visto obligadas a realizar cambios en sus programas formativos con el fin de preparar mejor a los futuros maestros para desempeñar su función en contextos cada vez más diversos e inclusivos. El número de alumnado con necesidades de apoyo educativo que recibe la totalidad o la mayoría de su educación en aulas ordinarias ha aumentado drásticamente en las últimas décadas, razón por la cual resulta necesario que los maestros salgan adecuadamente preparados para poder hacer frente a las necesidades altamente diversas de su alumnado ya en sus puestos de trabajo (Allday, Neilsen-Gatti y Hudson, 2013).

Hoy prácticamente todas las universidades y facultades de educación sienten o experimentan la presión de preparar a sus maestros para el ejercicio de la profesión en un mundo global y diverso (Smith y Wolf-Wendel, 2005). De hecho, existe un cuerpo suficiente de literatura que sugiere que la enseñanza de la competencia en atención a la diversidad es un tema consistente en todos los sistemas educativos desarrollados; sin embargo, la mayoría de las instituciones de educación superior han tenido dificultades a la hora de incorporar estándares en relación a la atención a la diversidad en sus programas formativos. En los Estados Unidos, por ejemplo, país enormemente multicultural y diverso, Evans, Torrey y Newton (1997) hallaron hace un par de décadas que el 82% de los estados exigía para la verificación de los títulos algún tipo de formación en diversidad; no obstante, sólo el 37% de ellos incluía contenido específico en sus programas (Miller, Strosnider y Dooley, 2000). En España, con la reciente incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el contexto del proceso de Bolonia, todas las universidades han llevado a cabo reformas curriculares con la pretensión de adaptarse a un sistema unitario en Europa y unificar estándares, en el marco del cual era preceptivo contemplar el estándar de la diversidad (MECD, 2007a, 2007b).

La investigación en el campo de la diversidad y la inclusión generalmente ha explorado las creencias y actitudes del profesorado en preservicio y en servicio (Avramidis y Norwich, 2002; Chiner y Cardona, 2013; Scruggs y Mastropieri, 2000), pero han pasado por alto la consideración del grado en que las instituciones de formación del profesorado están realmente comprometidas con la formación en diversidad. Más específicamente, aunque los requisitos y criterios para la formación en y para la diversidad varían ampliamente de un país a otro y también entre las universidades de un mismo país, lo cierto es que la investigación hasta ahora no se ha ocupado de analizar en qué grado los programas formativos contienen contenido específico, métodos y pedagogías de la diferencia para hacer que sus maestros salgan adecuadamente equipados de los conocimientos y habilidades necesarias para enseñar en aulas diversas e inclusivas (Gurin, Dey, Hurtado y Gurin, 2002; Hurtado, 2001). Como algunos investigadores sostienen (por ejemplo, Forlin, 2013; Harvey, Yssel, Bauserman y Merbler, 2010), la etapa de formación inicial del profesorado es el mejor momento para abordar esta cuestión. Si la preparación para la atención a la diversidad

y la inclusión depende en gran medida, como apuntan los expertos (Gehrke y Cocchiarella, 2013; Kim, 2011), del nivel de enseñanza, del área de especialización y del compromiso institucional, no hay duda de que resulta necesario conocer en qué medida las facultades de educación se muestran sensibles y comprometidas con la diversidad.

Actualmente cientos de facultades y universidades reconocen su valor educativo de la diversidad y empiezan a percibir la diversidad como un recurso potencial para optimizar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, los datos empíricos sobre su impacto en el crecimiento personal, social y académico de los estudiantes son escasos. El discurso en torno a la atención a la diversidad ha resultado ser un tema de amplio interés educativo en el momento actual y ha creado la oportunidad y la necesidad de que las instituciones encargadas de la formación del profesorado demuestren sus beneficios educativos (Gurin, 1999). Por añadidura, la investigación tampoco ha examinado suficientemente hasta ahora si las instituciones y el profesorado están realmente comprometidos con el desarrollo de esta competencia como tampoco si sus implicaciones pedagógicas y requerimientos se ven reflejados en el currículum de sus programas formativos.

Este trabajo presenta los resultados obtenidos respecto a estas cuestiones en una encuesta realizada a estudiantes de los grados de maestro de dos facultades de educación diferentes. Se les preguntó sobre sus percepciones acerca del compromiso para desarrollar la competencia en diversidad que percibían en sus respectivas facultades y planes de estudio y su impacto en las aulas.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio pretendía dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Creen los estudiantes de magisterio en formación que sus instituciones valoran realmente la diversidad?;
- ¿Qué beneficios perciben del abordaje de la diversidad en su formación personal, social y académica?; y
- ¿Cómo afecta el objetivo de proporcionar una enseñanza respetuosa con las diferencias a las prácticas pedagógicas del profesorado en las aulas?

El estudio también examinó en qué medida las diferencias socioculturales y de contexto podrían influir en las respuestas de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Se utilizó un método de encuesta para conocer las percepciones de los estudiantes.



Contexto y participantes

Los participantes en este estudio fueron estudiantes universitarios del grado de maestro en educación infantil, primaria y educación física (mención educación especial) matriculados en dos programas de formación del profesorado diferentes, uno perteneciente a una institución española situada en la Comunidad Valenciana y otra de los Estados Unidos de América, estado de Minnesota. Ambas instituciones ofrecen programas acreditados de formación de maestros de cuatro años de duración diseñados para preparar a los candidatos a maestro para enseñar en las etapas de educación infantil y primaria. Se trabajó con una muestra de conveniencia de 197 estudiantes ($n = 146$, 74% del Centro I, rango de edad 20-41, $M = 21.94$ [$DS = 3.35$], y $n = 51$, 26% del Centro II, rango de edad 19-57, $M = 25.22$ [$DS = 6.61$]). Se seleccionaron las cohortes correspondientes al curso académico 2015-16 para dar su opinión acerca de la sensibilidad institucional de sus respectivas instituciones hacia el valor y atención a la diversidad, así como cómo se reflejaba este valor en los contenidos de sus programas formativos.

El número de alumnos de pregrado matriculados en el Centro I ascendía a 3.426 estudiantes (27% varones y 73% mujeres), 98% de nacionalidad española (UA, 2016) que cursaban estudios de Maestro en Educación Infantil, Primaria y Educación Física. En el Centro II, el número de estudiantes de pregrado matriculados en los estudios de Maestro en Educación Infantil, Primaria y Educación Especial ascendía a 2.437 estudiantes (40% varones y 60% mujeres). De acuerdo con los datos registrados en la Oficina de Investigación Institucional para el segundo semestre de 2016 (UMN, 2016), la composición demográfica de la cohorte era 0.4% Indígena-Americana, 13.1% Asiática, 9.4% Afro-Americana, 4.8% Hispana, 64.7% Blanca, 3.2% multiétnica y 0.2% de origen desconocido.

Los estudiantes que ingresan en los programas de formación de maestros en cada una de las universidades no cursan de manera obligatoria ningún curso específico relacionado con la atención a la diversidad y/o la educación inclusiva. Sin embargo, los programas de formación de maestros de ambas universidades se muestran comprometidos en proporcionar a sus candidatos conocimientos, habilidades y actitudes apropiados y suficientes para comprender, aceptar la diversidad y actuar con justicia y equidad en el proceso de E-A, tal como se indica en los marcos conceptuales de sus respectivos planes de estudio localizados en sus sitios Web institucionales.

Instrumentos

La encuesta incluía el instrumento “Escala de Sensibilidad Institucional hacia la Diversidad” (ESID) diseñada como parte de un estudio sobre la formación de docentes para la diversidad y la inclusión llevado a cabo en ambas instituciones más un breve cuestionario demográfico. La ESID contiene 15 ítems que se valoran utilizando un continuo de 6 puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo* a 6 = *Totalmente de acuerdo*). Antes de la administración de la encuesta, la ESID fue pilotada con una muestra de estudiantes de pregrado independiente de este estudio. Para examinar la estructura factorial de la escala se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio

para cada una de las cohortes al objeto de investigar si el contexto cultural afectaba a la estructura factorial de la escala en cada escenario. Se utilizó el método de Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax utilizando el criterio de auto-valores superiores a uno. La medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación muestral y la prueba de Bartlett de esfericidad ($p < .000$ para ambas muestras) resultaron aceptables. Se optó por una solución de tres factores para ambas cohortes con un total de 15 ítems. Los tres factores explicaban el 63.51% de la varianza (61.10% muestra española y 62.62% estadounidense, respectivamente). El primer factor compuesto de cinco ítems medía la sensibilidad institucional hacia la diversidad; el segundo con ocho ítems, los beneficios de la diversidad; y el tercero con dos ítems el impacto de la diversidad en la enseñanza. La escala completa muestra una buena consistencia interna (α alrededor de .875 en ambas cohortes). La fiabilidad de los tres factores resultó también satisfactoria en las dos cohortes (α en torno a .875, .900 y .525, respectivamente).

Procedimiento

Antes de la administración del cuestionario se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de acuerdo con los requerimientos de cada una de las universidades. El cuestionario que contenía la escala se administró a varios grupos de estudiantes de cada universidad en su segundo o tercer año de estudio durante el tiempo de clase en fecha y hora organizadas con antelación por los investigadores y profesores respectivos. Los estudiantes anónimamente y voluntariamente completaron la encuesta al comienzo de una de sus clases. Una vez cumplimentadas, las encuestas fueron devueltas al investigador presente en la clase durante su administración. La tasa de respuesta fue alta (99% en ambas instituciones), si bien el número de participantes de una de ellas fue significativamente mayor que en la otra debido al mayor número de alumnado matriculado en los grados respectivos. Todos los datos recogidos se mantuvieron confidenciales.

Técnicas de análisis de los datos

Los datos recogidos se analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 22, siguiendo tres pasos. En primer lugar, se utilizaron técnicas de reducción de datos (análisis factorial exploratorio) para identificar la estructura de factores de la escala. En segundo lugar, se calcularon estadísticos descriptivos (medias, desviaciones estándar, frecuencias y porcentajes) para cada uno de los ítems. En tercer lugar, para comparar si las percepciones de los respondientes variaban en función del contexto socio-cultural se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes. Todos los análisis estadísticos se calcularon con un nivel α de .05.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos de ambas instituciones se presentan organizados por factores: sensibilidad institucional, beneficios en los estudiantes e impacto en la enseñanza.



Sensibilidad institucional hacia la diversidad

Como se puede observar en los datos contenidos en la Tabla 1, los respondientes de ambas instituciones creen que sus respectivas facultades ($M = 4.36$ vs 5.51) y departamentos ($M = 4.07$ vs 5.18) valoran la riqueza de la diversidad y que las necesidades de los estudiantes se hallan suficientemente atendidas ($M = 4.18$ vs 4.96), si bien el grado de acuerdo es significativamente mayor en los respondientes norteamericanos que españoles ($p < .01$). Mientras en la institución norteamericana es la gran mayoría de los respondientes quienes se muestran de acuerdo en que el centro es sensible a las diferencias, en la española solamente algo más de un tercio creen que los departamentos se hallan comprometidos con la diversidad (35% vs 80%) y que las necesidades diversas del alumnado son debidamente atendidas (39% vs 70%).

	Centro I (español)			Centro II (americano)			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M/DS</i>	En desac. (%) 1 y 2	De acuer. (%) 5 o 6	<i>M/DS</i>	En desac. (%) 1 y 2	De acuer. (%) 5 y 6		
1. La Facultad de Educación valora positivamente la diversidad.	4.36/1.01	5.5	49.3	5.51/0.58	0	96.1	-9.85	.000
2. Las necesidades diversas del alumnado son atendidas debidamente.	4.18/0.96	4.1	38.6	4.96/0.86	0	70	-5.08	.000
3. Los departamentos valoran la diversidad y expresan su compromiso.	4.07/1.02	6.8	34.9	5.18/0.80	0	80	-6.99	.000
15. El profesorado está preparado para enseñar a grupos altamente diversos.	3.23/1.34	33.8	19.3	4.66/0.84	0	59.6	-8.59	.000
16. El profesorado proporciona contenido y desarrolla las competencias relacionadas con la AD.	3.68/1.28	20.0	26.9	4.89/0.87	0	70.2	-7.34	.000

1 = *Muy en desacuerdo*; 2 = *Bastante en desacuerdo*; 3 = *Algo en desacuerdo*; 4 = *Algo de acuerdo*; 5 = *Bastante de acuerdo*; 6 = *Muy de acuerdo*

Tabla 1. Sensibilidad institucional hacia la diversidad

Los encuestados fueron menos positivos acerca de la preparación del profesorado para enseñar a grupos diversos. Sólo el 19% de los respondientes del Centro I (60% del Centro II) estaban de acuerdo o muy de acuerdo en que los profesores saben enseñar a grupos diversos y proporcionan contenidos en sus asignaturas para desarrollar la competencia en atención a la diversidad (27% vs 70%).

Beneficios en los estudiantes

La gran mayoría (más de 2/3 de los encuestados) indicó (véase Tabla 2) que la diversidad en las aulas influye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes (68% vs 86%, Centro I y II, respectivamente) y contribuye al desarrollo de la justicia social (81% vs 96% Centro I y II). Asimismo, una clara mayoría de los respondientes de ambas instituciones indicaron estar de acuerdo/muy de acuerdo en que ésta tiene efectos positivos en la organización y desarrollo de las clases (52% vs 88% Centro I y II), ayuda a ser más tolerante con las diferencias (84% vs 96%), beneficia a todos los estudiantes académicamente (78% vs 92%), facilita el desarrollo social (82% vs 86%), promueve mentes independientes (72% vs 96%) y ayuda a desarrollar el pensamiento crítico (81% vs 84%, Centro I y II, respectivamente). Por el contrario sólo una minoría (4% vs 12%) consideraba que la diversidad podía afectar negativamente al ambiente del aula.

	Centro I (español)			Centro II (USA)			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M/DS</i>	En desac. (%) 1 y 2	De acuer. (%) 5 y 6	<i>M/DS</i>	En desac. (%) 1 y 2	De acuer. (%) 5 y 6		
La diversidad en las aulas ...								
4. Tiene efectos positivos desarrollo de las clases.	4.50/1.10	4.8	51.7	5.39/0.70	0	88.3	-6.66	.000
5. Ayuda a ser más tolerante con las diferencias.	5.15/0.84	0	83.6	5.59/0.64	0	96.1	-3.39	.001
6. Beneficia al alumnado académic.	5.11/1.02	2.8	77.9	5.61/0.64	0	92.1	-4.05	.000
7. Facilita el desarrollo social.	5.24/0.87	3.5	82.2	5.53/0.73	0	86.3	-2.12	.035
8. Promueve el desarrollo de mentes independientes.	4.92/0.91	5.6	72.2	5.71/0.58	0	94.1	-7.07	.000
9. Desarrolla la sensibilidad ética.	5.21/0.93	5.5	80.7	5.72/0.54	0	96	-4.75	.000
10. Ayuda a desarrollar el pensamiento crítico.	5.08/0.82	4.1	80.7	5.51/0.77	0	83.6	-3.20	.002
14. Influye posit. en el aprendizaje.	4.82/0.93	2.1	67.5	5.44/0.73	0	86	-4.26	.000

1 = *Muy en desacuerdo*; 2 = *Bastante en desacuerdo*; 3 = *Algo en desacuerdo*; 4 = *Algo de acuerdo*; 5 = *Bastante de acuerdo*; 6 = *Muy de acuerdo*

Tabla 2. Beneficios en los estudiantes

Impacto de la diversidad en la enseñanza

Las dos últimas preguntas de la encuesta tenían por objeto indagar acerca de si el estándar de la diversidad influía en la forma de enseñar del profesorado y, en particular, si éste ajustaba el contenido del programa a las características de los



estudiantes. Aproximadamente un tercio y un cuarto de los respondientes (Centro I y II, respectivamente) indicaron estar de acuerdo o muy de acuerdo en que sus profesores no cambiaban la forma de enseñar por la presencia de alumnado diverso, si bien en torno a la mitad (60 y 54%) expresaron que adaptan el contenido del programa (Tabla 3).

	Centro I (español)			Centro II (USA)			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M/DS</i>	En desac. (%) 1 y 2	De acue. (%) 5 y 6	<i>M/DS</i>	En desac. (%) 1 y 2	De acue. (%) 5 y 6		
12. El profesorado adapta el programa a las características de los estudiantes.	4.57/1.13	4.2	59.7	4.42/0.95	0	54	0.84	.404
13. La diversidad en el aula influye en la forma de enseñar del profesorado.	3.89/1.37	17.2	34.4	3.92/0.99	6.1	26.5	-0.16	.875

1 = *Muy en desacuerdo*; 2 = *Bastante en desacuerdo*; 3 = *Algo en desacuerdo*; 4 = *Algo de acuerdo*; 5 = *Bastante de acuerdo*; 6 = *Muy de acuerdo*

Tabla 3. Impacto de la diversidad en la enseñanza

El estudio también examinó posibles diferencias socio-culturales en las percepciones de los respondientes. Como puede observarse en las Tablas 1, 2 y 3, se halló de forma consistente que los respondientes del Centro II tenían percepciones significativamente más positivas de la sensibilidad institucional hacia la diversidad que los respondientes del Centro I ($p < .01$). Sin embargo, los encuestados no difirieron significativamente en su percepción del impacto de la diversidad en la enseñanza. Ambos grupos se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo en que la diversidad en el aula no tiene un impacto positivo en la forma de enseñar del profesorado ($p > .05$); es decir, que los docentes no suelen cambiar sus prácticas.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

En su conjunto, los resultados apoyan la opinión de que los estudiantes de magisterio de este estudio creen que sus instituciones valoran la diversidad y perciben sus beneficios en el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes, pero en la práctica el compromiso institucional no se refleja en el currículum. En general, ni la institución ni los departamentos son suficientemente sensibles a las necesidades diversas de los estudiantes y el profesorado continúa ofreciendo respuestas uniformes a necesidades muy variadas sin modificar la forma de enseñar. Estas conclusiones solamente son válidas para el Centro I, no en cambio para el Centro II, cuyos respondientes valoraron muy positivamente la sensibilidad hacia la diversidad de su

institución, si bien sólo una cuarta parte sostenía que la diversidad ciertamente influía en la forma de enseñar de sus profesores. Las diferencias observadas en las respuestas de los encuestados de ambos centros pueden ser explicadas por las características del contexto. Uno altamente diverso y multicultural con profunda tradición en las diferencias y otro más homogéneo y que sólo recientemente ha experimentado el aumento de la diversidad y empieza a asumir la necesidad de un cambio en la forma de entender y tratar las diferencias. El hecho de que los respondientes de ambos centros no difieran en su percepción de que sus instituciones no adaptan suficientemente la respuesta educativa a la diversidad puede sugerir que se sienten incómodos por razones varias y que aunque claramente reconocen su importancia, en la práctica, difícilmente la toleran. Una implicación directa para la práctica de estos resultados es que si el profesorado no ajusta sus cursos a la diferencia y cambian su forma de enseñar, los estudiantes de magisterio perderán la oportunidad de aprender a enseñar en contextos diversos e inclusivos. Tal como la evidencia señala (Gurin, 1999), si las universidades quieren que su profesorado responda mejor a la diversidad, un desafío importante es conocer la opinión y actitud de su profesorado y capacitarlo para percibir e implicarse en las consecuencias pedagógicas que la misma tiene para los procesos de enseñanza y el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S. y Hudson, T. M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education preservice curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 298-311.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
- Evans, E. D., Torrey, C. C. y Newton, S. D. (1997). Multicultural education requirements in teacher certification: A national survey. *Multicultural Education*, 4(3), 9-11.
- Forlin, C. (2013). Issues of inclusive education in the 21st Century. *Journal of Learning Science*, 6, 67-81.
- Gehrke, R. S. y Cocchiarella, M. (2013). Preservice special and general educators' knowledge of inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 204-216.
- Gurin, P. (1999). Selections from The Compelling Need for Diversity in Higher Education, Expert Reports in Defense of the University of Michigan. *Excellence and Equity in Education*, 32(2), 36-62.



Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S. y Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on student outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366.

Harvey, M., Yssel, N., Bauserman, A. y Merbler, J. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33.

Hurtado, S. (2001). Linking diversity and educational purpose: How diversity affects the classroom environment and student development. In G. Orfield (Ed.), *Diversity challenged: Evidence on the impact of affirmative action* (pp.187-203). Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.

Kim, J. R. (2011). Influence of teacher preparation programs on preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.

MECD, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007a, diciembre 29). Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312.

MECD, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007b, diciembre 29). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312.

Miller, M., Strosnider, R. y Dooley, E. (2000). States' requirements for teachers' preparation for diversity. *Multicultural Education*, 8(2), 15-18.

Office of Institutional Research, University of Minnesota (2017). *Enrollment data for Fall 2016*. Recuperado de http://www.oir.umn.edu/student/enrollment/term/1169/current/show_all

Scruggs, T. E. y Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstream/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.

Smith, D. y Wolf-Wendel, L. (2005). *The challenge of diversity: Involvement or alienation in the academy?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Universidad de Alicante (2016). *La UA en cifras*. Recuperado de <https://utc.ua.es/es/datos/la-ua-en-cifras-anual.html>

Nota. Este trabajo fue financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad I+D+i 2013-2016 (Ref. PRX16/00530) y por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Alicante (Ref. 2015/00003670).

ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA VERSIÓN ESPAÑOLA DE LA ESCALA *TEACHER EFFICACY FOR INCLUSIVE PRACTICE* (TEIP) PARA MAESTROS

**Cardona-Moltó, M. Cristina¹; Chiner, Esther¹; Gómez-Puerta, J. Marcos¹;
Merma-Molina, Gladys; Villegas, Esther¹**

¹ Universidad de Alicante, Alicante, España
e-mail: esther.chiner@ua.es
e-mail: gladys.merma@ua.es
e-mail: marcos.gomez@ua.es
e-mail: esther.villegas@ua.es

Resumen. La escala de Eficacia para Implementar Prácticas Inclusivas, versión maestros (TEIP) fue diseñada para medir la eficacia percibida de los profesores para enseñar en aulas inclusivas. Estudios previos realizados por diversos autores han identificado tres factores. A pesar de las ventajas que el instrumento ofrece para medir el constructo, la escala TEIP no ha sido validada con población española. El propósito de este estudio fue realizar la adaptación al castellano y analizar sus propiedades psicométricas, así como su estructura factorial en una muestra de maestros en preservicio. Los participantes fueron 503 estudiantes de los grados de maestro en educación infantil y primaria. Los resultados del análisis factorial exploratorio sugieren una versión del instrumento compuesta de 19 ítems y una estructura de un factor con tres dimensiones. La consistencia interna de las subescalas fue alta. La validez convergente con una medida de la coherencia del plan de estudios con la atención a la diversidad fue asimismo adecuada. La solución de tres factores resultó ser la misma, es decir, invariante por grado (infantil y primaria) y género. En su conjunto, los resultados dan soporte al uso de la escala para medir la eficacia percibida por los maestros para implementar la inclusión.

Palabras clave: Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) scale, versión española, maestros en preservicio, educación infantil y primaria, educación inclusiva.



INTRODUCCIÓN

El movimiento de la educación inclusiva está teniendo un enorme impacto en los sistemas educativos desarrollados de todo el mundo (UNESCO, 2007). Aunque inicialmente centrado en la integración del alumnado con discapacidad en centros ordinarios, la inclusión tiene en estos momentos una connotación mucho más amplia siendo parte del movimiento de educación para todos (EPT) que ampara a todo el alumnado, tanto a aquellos estudiantes que por cualquier razón han podido ser marginados, como a aquellos que proceden de culturas no dominantes o tienen riesgo de fracaso (Forlin, 2013). Esta tendencia educativa ha sido promovida internacionalmente como un medio positivo para mejorar el desarrollo y el funcionamiento general del alumnado y básicamente significa dar acceso a todos a una educación de calidad en igualdad de condiciones brindando los servicios necesarios a quienes los puedan necesitar. La inclusión requiere que los docentes atiendan las necesidades (académicas, sociales-culturales, personales) de una población escolar cada vez más diversa, responsabilidad que ha impactado en la tarea de los maestros más que cualquier otra reforma precedente.

En este contexto, la necesidad de que todo el profesorado desarrolle pedagogías inclusivas se ha vuelto cada vez más urgente. Este requerimiento profesional está contenido en normas y regulaciones (*e.g.*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007), pero a menudo se aborda de manera incoherente e ineficaz en los programas de formación docente (Malinen *et al.*, 2013; Specht *et al.*, 2016). En la práctica, no está claro en qué grado dichos programas contemplan el desarrollo de competencias para la atención a la diversidad y la inclusión (Sleeter, 2001) o cuántos de ellos están dando una respuesta adecuada a las necesidades (Zeichner, 2003). En este sentido, muchas investigaciones sugieren que los maestros no acaban los estudios bien preparados para enseñar en contextos diversos e inclusivos y suelen mostrar serias preocupaciones relacionadas con su capacidad para diseñar procesos instructivos adaptados y enseñar de forma eficaz a todo el alumnado (Chiner y Cardona, 2012; Scott, Vitale y Masten, 1998).

En el campo de la formación inicial docente para la atención a la diversidad y la inclusión, algunos investigadores han explorado el constructo de eficacia percibida del profesor para poner en práctica la inclusión (*e.g.*, Loreman, Sharma y Forlin, 2013, Malinen *et al.*, 2013, Park *et al.*, 2016). Las percepciones de eficacia de los profesores se examinan comúnmente a través de la lente teórica de la teoría social cognitiva de Bandura (1977). De acuerdo con esta teoría, la percepción de eficacia puede ser entendida como una expresión de confianza de que las acciones de uno mismo pueden conducir al éxito y dominio de otras acciones que tienen una influencia positiva en los demás. Según Bandura (2007), la percepción de eficacia no es algo (*e.g.*, una capacidad) que los profesores poseen, sino la creencia de lo que pueden hacer. Estudios previos (Malinen *et al.*, 2013, Park *et al.*, 2016) han apoyado la estructura factorial de la escala TEIP como una herramienta para medir la competencia para enseñar en entornos inclusivos, y han revelado que la escala es esencialmente unidimensional con un factor latente dominante y tres factores específicos que

representan aspectos únicos del factor general de la eficacia percibida del profesor para practicar la inclusión. Los tres componentes identificados se denominan: Eficacia para Implementar la Inclusión (EII), Eficacia para la Colaboración (EC) y Eficacia para el Manejo de la Conducta en el Aula (EMCA).

Pero a pesar de la relevancia y el potencial de estos estudios, la validación de la escala TEIP para su uso en países de habla hispana está por realizar. Hasta la fecha no existe versión en castellano de validez demostrada para poder ser usada con poblaciones de maestros. Un estudio sobre este tema es importante, pertinente y oportuno porque la eficacia percibida del profesor para la práctica inclusiva se ha encontrado que es un constructo entendido igualmente bien a través de diferentes lenguas y culturas (Malinen *et al.*, 2013; Savolainen *et al.*, 2012).

OBJETIVOS

En consonancia con lo anterior, los objetivos del presente estudio fueron (1) proporcionar evidencia de las propiedades psicométricas (consistencia interna, validez de constructo y convergente) de la escala TEIP-e para su uso con profesorado español de los niveles obligatorios de la enseñanza, y (2) examinar la invarianza potencial de sus dimensiones por grado (infantil/primaria) y género. Como parte del estudio, la escala TEIP fue traducida al castellano y adaptada al contexto sociocultural español.

METODOLOGÍA

El estudio examinó la eficacia percibida de maestros en preservicio a través de auto-informe para lo cual se diseñó un cuestionario que contenía la versión española de la escala, junto con un conjunto de preguntas de carácter demográfico como la edad, el género, estudios que estaban cursando los participantes y mención elegida.

Participantes

Los participantes fueron 503 estudiantes de tercer curso de los grados de maestro en educación infantil y primaria que representaban el 70.68% de las cohortes (70.60% educación infantil y 70.76% educación primaria) pertenecientes a una universidad de la Comunidad Valenciana de aproximadamente 24 625 estudiantes. El 98% de los encuestados eran españoles, y el 2% de otras nacionalidades, incluyendo británicos, holandeses, italianos, rumanos, chinos, latinoamericanos, marroquíes y filipinos. La distribución por edades de los participantes fue homogénea con una media de 22.19 años ($DT = 3.68$) y un rango de edad entre 20 y 52 años. Diecinueve por ciento (19.40%) eran varones y 80.60% mujeres. La mayoría (97%) eran estudiantes a tiempo completo. Un dato a destacar es que sólo el 12.20% eran monolingües mientras que el otro 87,80% eran bilingües o multilingües.

Instrumentos



En el estudio se utilizó la escala de Eficacia Percibida para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP) desarrollada por Sharma, Loreman y Forlin (2012), traducida al castellano y adaptada al contexto español (TEIP-e) por los investigadores. La escala original contiene 20 preguntas que examinan diferentes aspectos de la eficacia percibida para enseñar en entornos inclusivos. Las preguntas incluyen cuestiones relacionadas con la evaluación, la gestión del aula, la enseñanza, el trabajo en equipo, etc. que se responden utilizando una escala tipo Likert de seis puntos (1 = *Muy en desacuerdo*; 6 = *Muy de acuerdo*). Una puntuación alta es indicativa de sentimientos positivos de eficacia para enseñar en entornos inclusivos. La escala original muestra evidencia de alta validez y fiabilidad (alfa = .89 para la escala completa y .93, .85 y .85 para cada factor, respectivamente) (Loreman, Sharma y Forlin, 2013). Asimismo, se utilizaron otros instrumentos (Cardona, 2016) que medían la misión y coherencia del plan de estudios cursado para desarrollar la competencia en atención a la diversidad y la inclusión, así como la valoración de la preparación recibida por los estudiantes.

Procedimiento

La administración de la encuesta se realizó en el segundo semestre del curso académico 2015-2016. Tras recabar la aprobación y los permisos oportunos, los participantes respondieron al cuestionario en tiempo de clase el día y la hora acordada con los respectivos profesores. Una investigadora estuvo presente durante la administración del cuestionario para dar las oportunas orientaciones, resolver cuestiones o tomar nota de algún tipo de omisión u error. El tiempo para completar el cuestionario fue de unos 15 minutos.

Análisis de los datos

Los datos se analizaron estadísticamente mediante el paquete estadístico SPSS versión 23.0. Se realizó un análisis descriptivo calculando medias, desviaciones típicas y porcentajes. La consistencia interna de los elementos de la escala y subescalas se examinó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Para comprobar la validez del constructo, se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación de Varimax, ya que éste método era menos dependiente de la muestra y, como tal, más reproducible. La validez convergente se evaluó utilizando el coeficiente de correlación de Pearson con otras medidas: (a) la misión y coherencia del plan de estudios con la formación en atención a la diversidad, (b) las oportunidades que brindaba el plan de estudios para el desarrollo de dicha competencia, y (c) la valoración de la preparación recibida para enseñar en aulas inclusivas.

RESULTADOS

La escala TEIP-e mostró tener una alta consistencia interna con coeficientes alfa de Cronbach superiores a los reportados en estudios previos ($\alpha > .90$) (Park *et al.*, 2016, y Savolainen *et al.*, 2012).

Validez de constructo

La validez del constructo se evaluó mediante el análisis de los componentes principales. Los indicadores de idoneidad de la muestra fueron óptimos: la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .000$) indicando que había covarianza sistemática entre los ítems y el valor de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0.936 indicando que había una notable proporción de varianza en común. El análisis exploratorio mostró un factor general con todos los ítems colapsando en el mismo factor. Tras el análisis del gráfico de sedimentación, se optó por una solución factorial de tres componentes con autovalores superiores a 1 (Eficacia en el Manejo de la Conducta en Clase, Eficacia en Colaboración y Eficacia para Implementar Prácticas Inclusiva) que explicaban el 60.94% de la varianza común (véase Tabla 1).

	Factor I	Factor II	Factor III
Eficacia en el Manejo de la Conducta en Clase (EMCC)			
9. Soy capaz de apaciguar al estudiante perturbador o ruidoso.	.795		
11. Confío en mi habilidad de tratar con alumnado agresivo.	.764		
8. Puedo controlar el comportamiento disruptivo en el aula.	.759		
10. Soy capaz de hacer cumplir las reglas y normas de clase.	.744		
7. Confío en mi capacidad para prevenir el comportamiento disruptivo en el aula antes de que ocurra.	.698		
12. Sé poner claras mis expectativas sobre la conducta del alumnado.	.592		
Eficacia en Colaboración (EC)			
15. Soy capaz de trabajar de forma conjunta con otros profesionales.		.787	
16. Confío en mi capacidad para involucrar a las familias en las actividades escolares de sus hijos con NAE.		.787	
18. Puedo colaborar con otros profesionales en el diseño de adaptaciones para alumnos con discapacidad.		.760	
17. Puedo hacer que las familias se sientan cómodas cuando acuden a la escuela.		.706	
13. Sé orientar a las familias para que ayuden a sus hijos a rendir bien en la escuela.		.564	
19. Soy capaz de informar a otros acerca de las leyes y políticas relativas a la inclusión.		.507	
Eficacia para Implementar Prácticas Inclusivas (EIPi)			
3. Sé diseñar tareas de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales del alumnado con NAE.			.745
4. Sé estimar con precisión lo que el alumnado entiende.			.715
2. Soy capaz de proporcionar explicaciones alternativas o ejemplos al alumnado que no entienda lo explicado.			.651
5. Puedo desafiar de forma apropiada al alumnado muy capaz.			.650
6. Confío en mi capacidad de hacer que los alumnos trabajen en grupo			.607
20. Sé adaptar la evaluación para que el alumnado con NAE pueda ser evaluado de forma justa.			.555
14. Puedo mejorar el aprendizaje del alumnado que experimenta dificultades.			.458

Tabla 1. Matriz de componentes rotados del análisis factorial de componentes principales de la escala TEIP-e



Validez convergente

Se evaluó la validez convergente de la escala TEIP-e analizando la relación de sus tres subescalas con otros constructos: (a) misión del programa; (b) oportunidades para el desarrollo de competencias docentes en diversidad, y (c) preparación para enseñar en contextos inclusivos. Las correlaciones se muestran en la Tabla 2. Como se puede observar, todas las correlaciones resultaron positivas y significativas excepto la asociación con coherencia del plan de estudios y prospectiva (preferencias del alumnado para el abordaje de la diversidad y la inclusión).

	Factor I EMB	Factor II EC	Factor III EIP	Total
Misión del programa				.23**
Compromiso	.33**	.34**	.42**	
Coherencia	-.08	-.05	-.08	
Prospectiva	-.04	.01	-.01	
Oportunidades para el desarrollo de la competencia en atención a la diversidad				.57**
Específica	.50**	.44**	.54**	
Genérica	.39**	.31**	.27**	
Percepción de la preparación recibida para enseñar en contextos inclusivos	.39**	.38**	.49**	.47**

**Significativa al .01; $p = .000$

Tabla 2. Medidas de asociación de las subescalas TEIP con otros constructos

Invarianza factorial

Mediante sucesivos análisis factoriales segmentados por grado (infantil y primaria) y género (varón vs mujer), se comprobó que el instrumento funciona de manera similar con las muestras de cada grado (infantil y primaria), pudiéndose confirmar de este modo que las propiedades de la TEIP-e no varían en función del grado que se curse ni del género.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Los resultados del estudio indican que el TEIP-e es una medida fiable y válida de la percepción de eficacia para enseñar en aulas inclusivas por lo que su uso resulta adecuado con maestros españoles de educación infantil y primaria. Esto nos permite, además, considerar la escala TEIP-e como una herramienta útil para llevar a cabo estudios sobre la eficacia percibida de los maestros acerca de la formación recibida. A pesar de que los resultados psicométricos obtenidos son prometedores, conviene ser cautelosos y considerar las limitaciones inherentes al estudio: (1) este estudio es específico de un programa particular de formación de maestros y la muestra no puede

considerarse representativa de otros programas; y (2) los resultados se basan en datos auto-informados generalmente asociados a la discapacidad social de las respuestas, por lo que éstas no están exentas de posibles extorsiones. Este efecto se podría controlar realizando estudios más longitudinales, observacionales y cualitativos. Aún con estas limitaciones, los resultados son valiosos y novedosos. Recomendamos el uso del TEIP-e para evaluar la eficacia de los maestros para implementar prácticas inclusivas en servicio y preservicio, no sólo en educación infantil y primaria, sino también en educación secundaria y postsecundaria con las adaptaciones oportunas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2007). Much over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658.
- Cardona, M. C. (2016). *Proceso de adaptación y validación al castellano de las escalas sobre Atención a la Diversidad y la Inclusión en los Grados de Maestro*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2012). Teachers' use of inclusive practices in Spain. *The International Journal of Learning Diversity and Identities*, 19(1), 29-45.
- Forlin, C. (2013). Issues of inclusive education in the 21st Century. *Journal of Learning Science*, 6, 67-81.
- Loreman, T., Sharma, U. y Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1).
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. y Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, octubre 30.
- Park, Mi-Hwa, Dimitrov, D. M., Das, A. y Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. y Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for preservice and in-service teacher education, *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.



Scott, B. J., Vitale, M. R. y Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education, 19*, 106-119.

Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12-21.

Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education, 52*(2), 94-106.

Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Miranda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S. y Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education, 20*(1), 1-15.

UNESCO. (2007). *Policy guidelines on inclusion in education*. París, Francia: Autor.

Zeichner, K. M. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record, 105*(3), 490-519.

Nota. Este trabajo fue financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad I+D+i 2013-2016 (Ref. PRX16/00530) y por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Alicante (Ref. 2015/00003670).

POLÍTICAS DE EQUIDAD VISTA DESDE DOS PERSPECTIVAS: EL SISTEMAS DE CUOTAS DE BRASIL Y PRONABES DE MÉXICO.

Aguiar da Silva Isabela¹

Universidad de Guadalajara/Universidade Federal do Rio de Janeiro
¹e-mail: isabela_aguiar@yahoo.com.br

Resumen. Este trabajo tiene como propósito de estudio el análisis teórico-comparativo de políticas públicas de equidad en la educación superior en Latinoamérica. En concreto, la investigación se acoge la finalidad de evaluar estas políticas en Brasil y en México, políticas especialmente concebidas para la inclusión y permanencia en universidades públicas de ambos países, en caso de Brasil el Sistema de Cuotas y en México el Programa Nacional de Becas de Educación Superior (PRONABES). Ambas políticas son consideradas como compensatorias porque tienen como característica minimizar carencias de ciertos grupos en desventaja en el ámbito social y económico.

Palabras clave: Equidad, educación superior, políticas educativas, población en desventaja.



INTRODUCCIÓN

La equidad/inequidad en la educación, ha crecido como tema de reflexión en las investigaciones, refleja la preocupación para el combate a las desigualdades sociales. En este sentido, la política educativa se ha constituido como un espacio de intersubjetividades donde confluyen múltiples y muy variados intereses institucionales, culturales, sociales, académicos y científicos. Esta cualidad explica en buena medida la vigencia histórica y social de la política educativa tanto como practica institucionalizada entre gobierno y sociedad, pero también como objeto de estudio de investigación social (Pacheco, 2013)

Desde lo expuesto, se nota mayor preocupación de los gobiernos por lograr una sociedad equitativa, en el sentido más amplio de la palabra. Lo primero paso fue un reconocimiento por parte de los Estados, de la existencia de discriminación hacia personas o grupos en desventaja social, económica, racial, de género, etcétera. En México, eso sí nota por la aprobación de la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación, de 2003 y en Brasil por voces del movimiento Negro, el sistema de cuotas se ha implementado.

Las políticas compensatorias, vistas aquí como políticas de acción afirmativas, tienen su origen en India, es el país de más larga experiencia histórica en este tipo de acción gubernamental. Pero, en Brasil, por ejemplo, la experiencia estadounidense fue la génesis de para las políticas de acción afirmativas implementadas en el caso brasileño. Como menciona Feres Junior (2014) en la cultura norteamericana aparece con visibilidad la cultura afro racial de ese país, lo que, a su vez, brinda una rica historia de luchas pasadas contra la discriminación racial. Es decir, para fines de poder imperial y papel histórico, el movimiento negro estadounidense y sus formas de lucha, la movilización y la conquista se ha convertido en una referencia importante para el movimiento negro brasileño.

En esta ponencia presento los avances de una investigación en curso de un análisis comparativo de políticas de acción afirmativas en Brasil y en México, en lo específico dos programas oriundos de tales políticas, en Brasil el Sistema de Cuotas y en México el Programa Nacional de Becas (PRONABES). Para este análisis, se lleva a cabo las posibles similitudes o diferencias de cada programa, sus fundamentos teóricos, el debate público, la inclusión en la agenda gubernamental, su implementación.

OBJETIVOS

Este estudio tiene como objetivo la evaluación de las políticas públicas educativas para la inclusión en educación superior, es decir, un análisis teórico y comparativo de las políticas públicas en educación implementadas en Brasil y México diseñadas para fomentar la inclusión educativa. La delimitación del objeto de investigación se centra en la educación superior por considerarla como la base de la estructura en una sociedad contemporánea en desarrollo.

Analizar las políticas educativas implementadas en Brasil y México, que tienen como propósito promover el acceso y la permanencia de grupos en desventaja a la educación superior pública y revisar sus resultados, desde sus fundamentos teóricos, sus justificaciones, qué factores o variables son los que influyen de manera más significativa en las políticas, etcétera. En este sentido, comparar programas oriundos de tales políticas en México el PRONABES y en Brasil la Ley de Cuotas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Se propone a viabilizar un estudio comparativo entre las políticas públicas volcadas a la inclusión social, en dos países de América Latina: Brasil y México. La delimitación del presente estudio se establece por el análisis documental de esas políticas en los países citados, por medio de metodología comparativa y de naturaleza interdisciplinaria, así como también por el enfoque de sus procesos históricos y normativos y análisis de las bases de construcción de sus sociedades.

En este sentido, es primordial saber: cuáles son los fundamentos de las políticas de inclusión educativa? Sus características? Sus finalidades, contenidos y aplicación? Para qué sirven?

Antecedentes y contexto del Pronabes y el Sistema de Cuotas

1. PRONABES

Aquí se pretende describir brevemente los antecedentes y contextos del programa PRONABES, que es una política pública en materia de inclusión educativa a través de un financiamiento otorgado por becas. La SEP define “Beca” como apoyo o estímulo económico o en especie, en beneficio de los/as estudiantes, recién egresados/as y/o docentes, personal académico y profesores/as investigadores/as, investigadores/as y personal con funciones de dirección (directores/as) que cubren los requisitos de elegibilidad.⁶

En el Programa Nacional de Educación de 2001-2006 que generó el PRONABES, se menciona una visión hacia un pensamiento educativo para México, que involucra no solo aumentar el número de escuelas e instituciones educativas. Se necesitan cambios profundos en la manera de concebir la educación, sus contenidos, sus métodos y sus propósitos⁷. En este sentido, es notable que en este momento se buscaba soluciones educativas para los cambios que estaban ocurriendo en México en el ámbito demográfico, el social, el económico y el político (SEP, 2001).

⁶ Secretaría de Educación Pública (2015). ACUERDO número 16/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas para el ejercicio fiscal 2016, México. p. 11

⁷ Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006, México. p. 39



La transición demográfica como uno de los factores determinantes de políticas públicas se dio porque en México, a lo largo del siglo XX, los altos índices de mortalidad y fecundidad característicos de las sociedades tradicionales fueron disminuyendo. Este proceso provocó una aceleración gradual de la tasa de crecimiento natural de la población, que pasó de 2.3% en 1930 a 3.5% en 1965, y que empezó a reducirse a partir de entonces, hasta registrar un nivel de 1.7% en 2000.⁸ Es decir, se observa la reducción del crecimiento de la población y su envejecimiento, consecuentemente hubo cambios en las estructuras de edad. Esta dinámica demográfica, se presentó en el respectivo plan, como una tendencia que influyó en la evolución de la demanda de servicios educativos, como la participación de las mujeres cada vez más activas en el mercado de trabajo, la composición de la sociedad mayoritariamente de jóvenes, el carácter multicultural de México, las transiciones económicas y políticas.

En el censo 2000 se encontró que el 37% de los jóvenes en el grupo de edad 20-24 años abandonaron los estudios de educación superior por motivos económicos, lo cual reduce la contribución del sistema de educación superior de formar nuevos cuadros para la sociedad, así como el impacto de los recursos financieros destinados a la educación superior pública. (SEP, 2001). Se hizo necesario una nueva agenda política para estas demandas estructurales. El nuevo contexto político y económico internacional, así como las exigencias nacionales, regionales y locales para aumentar la democracia, la participación, la autonomía, ponen a los Estados frente a nuevas problemáticas. (Roth Deubel, 2002)

Según la SEP (2001) el programa fue una vía de compensación para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad, entre regiones, grupos sociales y étnicos, con perspectiva de género en la educación superior. Para Connell (1997), las políticas compensatorias necesariamente nos remiten a pensar sobre relación entre educación y justicia social, lo cual se justifica no sólo por la función que desempeñan los sistemas educativos, sino porque la educación es ante todo una empresa moral.

El programa fue implementado como una estructura de participación, coordinados por la SEP. Este estilo de política social, se promovía la participación a través de la descentralización de recursos y programas hacia los gobiernos estatales y municipales. En 2009, se destacó en las reglas de operación del programa, la articulación con otros programas, para lograr mayor congruencia en las acciones, como la vinculación a beneficiarios del Programa Oportunidades y la incrementación de poblaciones indígenas de estados como Oaxaca, Guerrero y Chiapas⁹ en el programa.

La creación del PRONABES en 2001, marcó la educación superior de México, pues fue el esquema de apoyo económico más importante del país. Antes del año 2000, México no contaba con un sistema nacional de becas y créditos educativos

⁸ Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006, México. p. 27

⁹ Descripto en las reglas de operación del programa, por el acuerdo 500/2009, del Diario Oficial.

dirigidos a estudiantes de buen desempeño y bajas condiciones socioeconómicas. (UAM, 2013). A partir de 2014, el Programa cambia su nombre por el de Becas de Manutención, pero, continúan siendo prácticamente los mismos requisitos y apoyos desde su creación.

2. SISTEMA DE CUOTAS

En Brasil a partir de su proceso de redemocratización, diferentes grupos y organización sociales, antes silenciados por el régimen autoritario, pasaron a demandar derechos abiertamente. Las desigualdades raciales ganaron visibilidad pública y gubernamental a fines los 90' (Paiva, 2010). Surgió a través del Movimiento Negro, desde la década de 80, un movimiento de políticas de identidad, que fueron importantes para la construcción de una agenda de reivindicaciones, como también la receptividad de estas demandas por los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso y en especial de Luís Inácio Lula da Silva (Feres Junior, 2013). Se hace notorio la fuerte presencia del Movimiento Negro y movimientos progresistas para la construcción de las bases de las Acciones Afirmativas conocidas hoy, donde esta insertado el sistema de cuotas.

En los últimos años, el debate sobre la educación superior brasileña ha experimentado un cambio importante. Antes diseñada como un lugar de formación para las élites, que contribuya al desarrollo del país, la universidad se ha convertido cada vez más como un espacio abierto para la democratización y como herramienta de promoción para la igualdad de oportunidades (Feres Junior, 2014).

El inicio de la adopción de cuotas en algunas universidades públicas y la expansión del debate político sobre la temática ganó progresiva visibilidad e inserción del gobierno federal desde el inicio del gobierno de Lula. En el gobierno de Fernando Henrique Cardoso este tema no ha llegado a ganar relevancia en el Ministerio de Educación. La única medida concreta adoptada en relación a la expansión de los estudiantes negros fue creación del programa de Diversidad de la Universidad, que se inició a finales de 2002. Con el fin de mejorar las condiciones de entrada en la educación superior de los grupos socialmente desfavorecidos, el programa se centró la transferencia de fondos a las organizaciones públicas o privadas, para la prestación los cursos de preparación para facilitar la aprobación candidatos en el examen de ingreso, especialmente en las universidades públicas. Por esta razón, ha sido criticada, ya que reduce la participación del gobierno, por solamente apoyar la financiación de cursos pre-universitarios, sin incluir otras medidas. (Heringer, 2009)

De acuerdo con el Ministério de la Educación (2013) las Universidades federales han sufrido grandes cambios a lo largo de la última década, iniciada principalmente en lo gobierno del ex presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Los dos procesos principales que marcaron su gestión fueron la expansión y internalización de la oferta de plazas. Este cambio fue principalmente en virtud del programa REUNI (reestructuración y ampliación de la Universidad Federal). Al mismo tiempo, efectúa



una expansión de la Red de Educación Profesional y tecnológica a través de la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (apud Feres Junior, 2013)

El REUNI, fue un marco para cambios estructurales en las universidades federales brasileñas, con una serie de medidas para promover la expansión de la enseñanza terciaria, con un enfoque para la ampliación del acceso a grupos en desventaja, pero todavía también hubo iniciativas propias de las universidades, legitimadas por su autonomía, para esta ampliación. (MEC, 2007)

El año 2008 mostró un auge adopción de políticas de acción afirmativa en las universidades federales, que hasta entonces estaban muy por detrás de las universidades estatales en relación a la adopción de estos programas. Se trata del mismo año en que estas instituciones adherirán al REUNI y ajustaron sus procesos de selección a condicionamientos del programa (Feres Junior, 2013)

En el nivel superior, la implantación de la primera política de reservación de vacante para estudiantes negros, se dio por la Universidad Estatal de Río de Janeiro (UERJ), en 2001, que por medio de ley estatal fue establecido 50% de las plazas de los cursos de licenciatura se destinaban a alumnos negros. En la educación superior pública, se puede establecer como punto de partida para la adopción de políticas de acción afirmativa, y la aceptación de cuotas para negros en las universidades públicas del Estado de Río de Janeiro (UERJ, UENF y UEZO), a través de la Ley del Estado N° 3524/2000. En la Universidad del Estado de Bahía (UNEB) la política fue creada por decisión del Consejo Universitario. Otras leyes estatales y resoluciones de consejos universitarios fueron los responsables de la adopción de medidas de acción afirmativa en las universidades estatales de todo el país, entre 2002 y 2007, fueron, precisamente, las estatales que diseminaron esta idea por el país. (Feres Junior, 2014)

EVIDENCIAS

Ambos programas buscan incrementar el ingreso y la retención de los grupos poblacionales que generalmente han estado subrepresentados en la educación superior, esto es, personas en situación de pobreza, pero también individuos pertenecientes a otros colectivos vulnerables, como los indígenas, los que habitan en zonas rurales y urbano marginales y los negros, en el caso específico de Brasil.

Una diferencia entre el PRONABES y el Sistema de Cuotas es que el primero busca ampliar el acceso en instituciones de educación superior públicas, con apoyo financiero a sus beneficiarios mientras que el segundo está dirigido a la reservación de 50% de las plazas de las universidades federales a estudiantes egresados de escuelas públicas. Igualmente, los dos han sido considerados una política de acción afirmativa, ya que de entrada se destina a determinados grupos poblacionales, que se pueden ser considerados en desventaja socioeconómica, es decir, favorece el acceso de aquellos colectivos sociales con alta vulnerabilidad, mientras que, en el PRONABES, aunque las reglas de operación señalan que se dará prioridad para que integrantes de grupos en contextos y situación de vulnerabilidad (personas indígenas, personas con alguna

discapacidad o situación de vulnerabilidad, madres y padres jefes de familia y madres jóvenes y jóvenes embarazadas) (DOF, 2015), lo cierto es que todos los estudiantes que logran cumplir con las reglas de operación compiten en igualdad de condiciones, lo que hace que en muchas ocasiones los apoyos lleguen a las personas más desfavorecidas.

CONCLUSIONES

En términos generales, las dos políticas han tenido cierto éxito, sin embargo, en ninguno de los dos casos se han podido construir condiciones suficientes para la inclusión y la equidad en la educación terciaria, desde una mirada de los números oficiales de cada país. Esta una investigación en curso que necesita apurar los resultados y proponer avances en el área de políticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- DOF (2015). *Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del Programa Nacional de Becas y Financiamiento*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Feres Junior, João ; Verônica Toste Daflon (2014) . *Políticas de Igualdad Racial en el la enseñanza superior*. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, v. 5, p. 31-43.
- Feres Júnior, João; Daflon, Verônica; Ramos, Pedro; Miguel; Lorena (2013). *El impacto de la Ley n° 12.711 sobre las universidades federales: levantamiento de las políticas de acción afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ*.
- Heringer, R.; Ferreira, R. (2009) *Análisis de las principales políticas de inclusión de estudiantes negros en la enseñanza superior en el Brasil en el período 2001-2008*. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung.
- Ministério de la Educación (MEC) (2007). *“Reuni: Reestructuración y expansión de las Universidades Federales – Diretrizes Generales*.
- Ministerio de la Educación (MEC) (2013). *Expansión*. Disponible en: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&i
- Pacheco Méndez, T. (2013). *Políticas e investigación en educación: fuentes, actores y supuestos*. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, p.301-314.
- Paiva, Ângela Randolpho; Almeida, Lady Christina. (2010) *“Cambio en el campus: hablan los gestores de la universidades con acción afirmativa”*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas. p. 75- 115
- Roth Deubel, A.-N. (2002). *Políticas Públicas: formulación, implementación, evaluación (5a ed.)*. Colombia: Ediciones Aurora.



Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006, México

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2013). Diez años de becas PRONABES-UAM: una mirada. México: Casa abierta al tiempo.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE GALICIA: ESTUDIO DESCRIPTIVO Y COMPARATIVO

Abraham Bernárdez Gómez¹, Ana Parada Gañete²

Universidad de Santiago de Compostela, España

¹ e-mail: abraham.bernárdez@rai.usc.es, ²e-mail: ana.parada@usc.es

Resumen. El objetivo de esta comunicación es indagar en las medidas de atención a la diversidad tomadas en el Sistema Universitario de Galicia (SUG) para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE que acceden a la universidad; de tal forma que todos los estudiantes, independientemente de sus características y circunstancias individuales, vean cumplidos todos sus derechos de acceso, de participación y de aprendizaje en igualdad de condiciones. En ese sentido, nuestro interés se centrará en la atención a la diversidad en la universidad, entendidas éstas como “realidades sociales y dinámicas”, “un organismo social y vivo” (Zabalza, 2002), que debe velar por el factor humano que las componen, caracterizándose por el establecimiento de un eje que gire en torno a esa dimensión personal y social, atendiendo a los requerimientos que hacen de la universidad un ser vivo.

Palabras clave: atención a la diversidad, inclusión, enseñanza superior, discapacidad, necesidades educativas especiales.



INTRODUCCIÓN

Hace ya tiempo que la atención a la diversidad ha evolucionado desde que se comenzaban a establecer paradigmas sobre integración, más tarde sobre inclusión, y en la actualidad ya hemos comenzado a hablar sobre equidad en educación. Ésta última, definida en la LOMCE¹⁰ como “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” no hace más que recordarnos a la idea de centros amables en los que, “como resultado de la colaboración de todos” se producen mejores condiciones para que la enseñanza se desarrolle ofreciendo las mejores oportunidades para que los alumnos se desarrollen (Trillo y Sanjurjo, 2008).

Buscando ahondar en esta línea, lo que se muestra a continuación tiene por objetivo indagar en las medidas de atención a la diversidad tomadas en el Sistema Universitario de Galicia (SUG) para que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo puedan acceder en esa igualdad de oportunidades de la que hablábamos. De esta forma, las motivaciones expuestas por los distintos servicios de participación se convierten en propios, trabajando en favor de la plena igualdad de condiciones entre usuarios.

En ese sentido, nuestro interés se centrará en las tres universidades existentes en Galicia, entendidas éstas como como “realidades sociales y dinámicas”, “un organismo social vivo” (Zabalza, 2002), que deben velar por el factor humano que las componen, caracterizándose por el establecimiento de un eje que gire en torno a esa dimensión personal y social, atendiendo a los requerimientos que hacen de la universidad un ser vivo.

Así pues, para dar paso al desarrollo del trabajo que se presenta, es menester explicar brevemente su composición. En primer lugar, y pasado este apartado introductorio, mostraremos los objetivos que pretendemos alcanzar con el desarrollo de esta experiencia. A continuación, en el apartado referente al desarrollo de la práctica, daremos explicación del proceso seguido para, posteriormente, dar cuenta de las evidencias encontradas en la búsqueda de información realizada. Por último, se establecerán las principales conclusiones que han surgido a lo largo de todo el proceso y se hará referencia al grado de cumplimiento de los objetivos.

OBJETIVOS

El objetivo general que hemos establecido para el presente trabajo es:

- Indagar en las medidas de atención a la diversidad tomadas en el sistema universitario de Galicia para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

¹⁰ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Para satisfacer dicho objetivo, procederemos a estructurar el trabajo alrededor de una serie de objetivos específicos descritos a continuación:

- Establecer las medidas concurrentes y las singulares en cada una de las tres universidades.
- Considerar la transferibilidad y unificación entre programas de atención a la diversidad.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Una investigación, ya sea en educación u otra materia, no es otra cosa que el proceso de aplicación del método científico que nos permite obtener información relevante para entender un hecho o ahondar en el conocimiento de un ámbito (Tejedor, 2008). En el caso que se desarrolla en estas líneas, planteamos un estudio descriptivo sobre una problemática en el proceso de desarrollo personal y profesional del alumnado.

De esta forma, procederemos a indagar en los servicios de atención a la diversidad de cada una de las universidades gallegas con intención de realizar una aproximación a la realidad de sus programas de intervención y poder establecer una convergencia entre ellas y destacar las diferencias más reseñables.

Para ello, accedimos a dichos programas de intervención en cada una de las páginas web institucionales de las universidades y elaboramos una “descripción precisa y cuidadosa de este fenómeno educativo” (Bisquerra, 2016), determinando el qué de esta cuestión, para poder responder a las cuestiones planteadas de una forma reflexiva.

EVIDENCIAS

Lo que nos interesa a nosotros en este trabajo es dar cuenta de cómo se atiende a la diversidad del alumnado con la Enseñanza Superior y, concretamente, en el Sistema Universitario de Galicia. En este sentido, partimos del siguiente concepto de atención a la diversidad como “la capacidad de ajustar la ayuda pedagógica que presta el docente (en sus distintos formatos e intensidades), a la individualidad de cada aprendiz, en función de las características, necesidades y posibilidades de cada uno de ellos y ellas” (Coll y Miras, 2001). Y todo ello, en aras a conseguir una universidad más inclusiva, entendido este concepto como “el proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso”. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006)

A continuación, describimos los servicios que atienden a la diversidad en cada una de las tres Universidades gallegas.



1. El SEPIU en la USC

La USC cuenta con el Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU) que se define como un “servicio que coordina la oferta de actividades de voluntariado y participación social de la USC con las que se favorece la formación integral del alumnado desde una visión responsable y comprometida con la sociedad y el medio ambiente”. El SEPIU tiene funciones y responsabilidades en la coordinación y formación en el área de voluntariado, en la promoción social y en la integración universitaria. Esta última, que es la que nos interesa en este trabajo, entiende que “el respeto a la diversidad y al desarrollo de políticas activas de incorporación e integración de estudiantes con necesidades especiales son dos principios y líneas de actuación recogidos en la Memoria de Responsabilidad Social de la USC. A tal efecto, el Servicio de Participación e Integración Universitaria se encarga de la coordinación, en colaboración con los distintos centros y entidades, y puesta en marcha de las actuaciones necesarias para favorecer la igualdad entre todos los miembros de la comunidad universitaria”.

Entre los servicios que ofrece el SEPIU para favorecer la integración de todo el alumnado están:

- Apoyos a estudiantes con discapacidad: asistentes personales, intérpretes de lengua de signos y apoyos técnicos. Además, el SEPIU cuenta con un Protocolo de atención a persona con discapacidad que ofrece recomendaciones a toda la comunidad universitaria en relación con la diversidad funcional.
- Adaptaciones curriculares: se entiende que una adaptación curricular es una estrategia de planificación y actuación docente y, en este sentido, un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno; partiendo de una valoración inicial de las necesidades de cada estudiante.
- Programa de alojamiento de estudiantes con discapacidad: existe un cupo reservado de habitaciones para estudiantes con discapacidad. El número de plazas varía según las necesidades de los alumnos solicitantes.
- Programa de eliminación de barreras arquitectónicas e Información sobre becas específicas

2. La ADI en la UDC

La Unidad de Atención a la Diversidad (ADI) se dirige al conjunto de participantes en los estudios superiores: alumnado, profesorado y personal de administración y servicio. Siendo su cometido principal el de facilitar la plena integración del alumnado, profesorado y PAS que, por razones físicas, sensoriales,

psíquicas o socioculturales, experimentan dificultades o barreras externas a un acceso adecuado, igualitario y provechoso a la vida universitaria.

Las líneas generales de actuación de la ADI son: a) asesoramiento y sensibilización de toda la comunidad universitaria; b) atención individualizada, prestación de ayudas técnicas, y establecimiento de redes de intercambio de información y apoyo mutuo; c) eliminación progresiva de las barreras arquitectónicas; d) promoción de los derechos de estos miembros de la Comunidad; e) formación en temas relacionados con la diversidad y la integración en la Universidad y f) establecimiento de redes de colaboración en la atención a la diversidad mediante convenios con otras universidades, organismos gubernamentales y no gubernamentales, etc.

La ADI ofrece diferentes servicios dirigidos a toda la comunidad educativa. En el siguiente cuadro hacemos una esquematización de los mismos:

Servicios de Apoyo al Alumnado	Servicios de Apoyo al Profesorado
<ul style="list-style-type: none"> ● Ayudas económicas. ● Adaptaciones Curriculares. ● Préstamo de dispositivos (ratones, netbook, grabadores, etc). ● Transporte Adaptado. ● Asistente Personal. ● Intérprete de Lengua de Signos. ● Registro de Necesidades¹¹ ● Residencias Universitarias Adaptadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Asesoramiento sobre adaptaciones y otros temas relacionados con la diversidad del alumnado (puede ser referida a la adaptación de exámenes, material, accesos, software, etc.)</i> ● Adaptación de material ● Existencia de Aula de Formación en Diversidad.

Tabla 1: Servicios prestado por la Unidad de Atención a la Diversidad de la UDC

3. ***El PIUNE en la U.Vigo***

La Universidad de Vigo no cuenta con un servicio exclusiva para la atención a la diversidad del alumnado universitario sino con un Programa de Integración de Universitarios con Necesidades Especiales (PIUNE). El propósito de este programa es apoyar a los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa específica, fomentando una completa igualdad de oportunidades y su completa integración en la vida universitaria. En esa dirección, los estudiantes podrán recibir:

¹¹ Con las solicitudes de adaptaciones presentadas por el alumnado en los plazos arriba indicados, se creará un informe de adaptaciones que se hará llegar al tutor/a de diversidad del alumno/a en su centro, que a su vez derivará la información de las adaptaciones a los docentes implicados.



- Atención, acogida y asesoramiento por el Servicio de Extensión Universitaria en coordinación con el gabinete psicopedagógico de la universidad.
- Soporte al estudio (adaptaciones curriculares, recursos técnicos de apoyo...).
- Acompañamiento en actividades diversas por voluntarios de la U. Vigo.

Además, la U. Vigo cuenta con un Reglamento de Atención al estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo de la Universidad de Vigo (aprobado en el Consejo de Gobierno del 24 de Julio de 2013). Además, este programa cuenta con una serie de recursos a disposición de la Comunidad Educativa:

- a) Guías de orientación para los estudiantes con TEA¹², con TDAH¹³ y con dislexia.
- b) Pauta generales para la atención a personas con discapacidad visual, motora, auditiva y psíquica.
- c) Una guía de buenas prácticas para una universidad más inclusiva.
- d) Y pautas para el alumnado con conductas disruptivas en el aula.

La U. Vigo ofrece también becas propias de integración de personas con discapacidad e información sobre becas de otras entidades.

CONCLUSIONES

Climent (2009, en Escribano & Martínez, 2013) señala una serie de indicadores que reflejarían el modelo de escuela inclusiva que se pretende:

- Participación de todo el alumnado en la mejora de la escuela.
- Concepción de barreras como oportunidad de superación.
- Realizar un examen profundo del centro donde se valore como es facilitado el éxito.
- Consulta e identificación de prioridades.
- Elaboración de un plan de mejora.

En esta dirección y respondiendo al objetivo general de este trabajo relativo a indagar en las medidas de atención a la diversidad tomadas por el SUG para favorecer la inclusión del alumnado universitario con NEAE podemos decir:

- El SUG en general y, en concreto, las tres universidades gallegas (USC, UDC y U.Vigo) cuentan con mecanismos institucionales organizados y regulados para atender a la diversidad del alumnado en sus centros y aulas.

¹² Trastorno del Espectro Autista

¹³ Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

- La Universidad de Santiago de Compostela cuenta con el Servicio de Participación e Integración Universitaria.
- La Universidad de la Coruña cuenta con la Unidad de de Atención a la Diversidad.
- La Universidad de Vigo cuenta con el Programa de Integración de Universitarios con Necesidades Especiales.

En relación a los objetivos específicos marcados para este trabajo, podemos decir:

- Nos hemos encontrado con importantes similitudes en los tres servicios de apoyo de las universidades gallegas. En esta dirección:
 - Todos ellos van dirigidos a los miembros de toda la comunidad educativa.
 - Todos ellos ofrecen la posibilidad de contar con un asistente personal y un intérprete de lengua de signos.
 - En las tres universidades gallegas se está haciendo un esfuerzo por adaptar el alojamiento de las personas con movilidad reducida.
 - Asimismo, se tiene como objetivo general la mejora de la accesibilidad a los espacios.
 - Se ofrecen recursos, pautas de actuación y formación a toda la comunidad educativa; así como orientación y asesoramientos por parte de los profesionales que atienden los servicios de atención al alumnado con NEAE.
- Además de lo anterior, consideramos que los tres servicios podrían colaborar y unificar objetivos, prácticas y recursos; además de retroalimentarse positivamente en aras a mejorar la respuesta ofrecida al alumnado con NEAE. Para nosotros, sería una importante vía de iniciación a la colaboración y cooperación la coordinación de los tres servicios, para que unos puedan aprender de otros en aras a contar con referentes, si es posible, de casos concretos que ayuden a mejorar las políticas y prácticas educativas de inclusión en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Echeita, G., Martín, E., Simón, C., & Sandoval, M. (2016). La educación escolar como proyecto social. Sección 1. Introducción: Calidad, equidad, inclusión y atención a la diversidad. Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión



y atención a la diversidad. [Cursos UAMx | <https://www.edx.org/school/uamx>]. Retrieved from <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-uamx-equidad801x-0>

Escribano, A. & Martínez, A. (2013) *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.

Sánchez Sáinz, M. & García Medina, R. (2013) *Diversidad e inclusión educativa*. Madrid: Catarata.

Trillo, F. & Sanjurjo, L. (2008) *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario: Homo Sapiens.

Universidad de Santiago de Compostela. (2017) Servicio de Participación e Integración Universitaria. Recuperado (10/02/2017), de <http://www.usc.es/es/servizos/sepriu/>

Universidad de A Coruña. (2017) Unidade Universitaria de Atención á Diversidade. Recuperado (10/02/2017), de <http://www.udc.es/cufie/adi/>

Universidad de Vigo. (2017) Atención a diversidade. Recuperado (10/02/2017), de http://extension.uvigo.es/extension_gl/diversidade/

Zabalza, M.A. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

LA DOBLE RED EDUCATIVA: ESPECIAL/ORDINARIA RESISTE LAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

Núñez Mayán, M^a Teresa¹

Universidad de A Coruña

¹e-mail: teresa.nunez.mayan@udc, España

Resumen. Uno de los propósitos de la educación inclusiva es que las dos redes de educación: especial y ordinaria, generadas como consecuencia de la segregación, lleguen a fundirse en una única red a medida que se avanza en la construcción de una educación igualitaria y no discriminatoria. La legislación internacional y también la nacional y autonómica parecen asumir este propósito promoviendo la escolarización de las personas con discapacidad en centros ordinarios. En consecuencia, cabría esperar que en las últimas décadas la población escolarizada en centros específicos haya disminuido considerablemente y haya aumentado la población con discapacidad en los centros ordinarios.

En este trabajo nos proponemos comprobar si esa expectativa se ha cumplido. Para ello utilizamos como fuente las estadísticas proporcionadas por el Ministerio de Educación y revisamos los datos de matrícula en ambos tipos de centro en los últimos veinte años. Tomamos como año de referencia inicial el año 1995 y final, el 2015. Esta comparación nos muestra que, en contra de lo que cabría esperar, la proporción de alumnado con discapacidad en los centros ordinarios apenas ha variado en los últimos veinte años y las dos redes educativas, ordinaria y especial, siguen prácticamente inamovibles a pesar de las disposiciones legales y los discursos inclusivos.

Palabras clave: discapacidad, inclusión, educación ordinaria, educación especial.



INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos referiremos a la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo. Podemos decir que este ha sido un tema clave en la educación desde el último cuarto del siglo XX y en el período transcurrido del siglo XXI, hasta el punto de que con frecuencia se identifican erróneamente (Barton, 1998, 2008) el movimiento inclusivo con el movimiento a favor de los derechos de las personas con discapacidad. En la educación esto se explica porque mientras la discriminación de otros colectivos no siempre ha resultado visible, la del colectivo de niños y niñas con discapacidad se materializó en una estructura organizativa basada en dos redes diferenciadas: la red de Educación Especial, a la que se destinaba a las personas con discapacidad o en cualquier otra situación de “anormalidad” que el sistema considerase homologable a esta y la red educativa ordinaria, destinada a acoger al alumnado que cumplía los cánones de la normalidad.

La segregación educativa empieza a ponerse en cuestión a mediados de la década de los setenta, y gracias a la presión de muchos colectivos de madres y padres de niños y niñas con discapacidad y de muchos profesionales del ámbito de la Educación Especial que los respaldaron, va a desembocar a mediados de los años ochenta del pasado siglo en el movimiento integrador. Este movimiento cuestionaba la segregación del alumnado con discapacidad y su ubicación en centros diferenciados y reivindicaba el derecho de todos los niños y niñas a educarse en los centros ordinarios. En respuesta a esta demanda social se generaron las políticas integradoras que tuvieron su punto de arranque en el Proyecto Experimental de Integración del 1985. El objeto de este proyecto era la regulación paulatina de la escolarización del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios.

Se han hecho muchos estudios comparativos entre integración e inclusión (Echeita, 2006, Muntaner, 2010, García Pastor, 1998). Una de las críticas esenciales que se le ha hecho al movimiento integrador se basa en que las modalidades y formas de escolarización se entienden como una cuestión técnica y no como una cuestión de derechos. La legislación integradora que toma cuerpo en la LOGSE, en 1990, propone que la escolarización del alumnado con discapacidad ha de realizarse, como norma general en los centros ordinarios pero mantiene una cláusula de excepcionalidad, en función de las características individuales del niño o de la niña que se va a escolarizar. Esta cláusula de excepcionalidad (Slee, 1998, 2008) comporta la coexistencia de centros de Educación Especial y Ordinaria, es decir mantiene las dos redes diferenciadas, aunque se supone que el flujo de población que debe acceder a los centros especiales es más restringido que el que accedía en los períodos en los que predominaba la segregación.

La Declaración de Salamanca (1994), hito clave en el movimiento inclusivo internacional y punto de partida del mismo en España, propone la escolarización de todo el alumnado en su entorno próximo. La convención de los derechos de las personas con discapacidad en su artículo 24 reafirma el derecho de todo el alumnado a escolarizarse en un único tipo de centros. Cabe esperar, que asumidas y ratificadas por

las distintas instituciones las declaraciones inclusivas, la escolarización de personas con discapacidad en los centros ordinarios haya avanzado progresivamente en los últimos años en coherencia con ese discurso.

No obstante, la escolarización en centros de Educación Especial se mantiene o incluso aumenta en algunos casos. Las cláusulas de excepcionalidad siguen aplicándose en casi todos los países y el nuestro no es una excepción como se puede comprobar. Aunque este tema tan crucial no está suscitando un flujo de investigación suficiente y proporcional a la magnitud del problema, los investigadores que lo abordan (Echeita, 2006; Echeita, Simón et al 2009; Toboso, Ferreira, Díaz, Villa y Gómez, 2012; Muntaner, 2010) entienden que es indispensable repensar lo que está ocurriendo para avanzar en la inclusión de los niños y niñas con discapacidad

OBJETIVOS

Nuestro propósito en este trabajo es hacer una reflexión sobre los cambios que se han producido en los últimos veinte años en la escolarización de las personas con discapacidad. Queremos comprobar si hay una correspondencia entre el discurso inclusivo que se extiende hoy a todo el ámbito educativo y también social y la realidad que reflejan los datos cuantitativos. Si existe esa correspondencia, sería esperable que la escolarización en centros de Educación Especial se haya reducido drásticamente, si esa correspondencia no existe cabe deducir que no hay una coherencia suficiente entre la realidad y el discurso inclusivo.

DESARROLLO

Para responder a los objetivos propuestos hemos revisado la escolarización del alumnado con discapacidad en los últimos veinte años, usando como fuente las estadísticas publicadas anualmente por el Ministerio de Educación. Hemos recopilado información de la matrícula del alumnado con discapacidad en todos los niveles de educación obligatoria, en centros ordinarios y en centros de Educación Especial. Partimos del curso 1995- 1996, a partir del cual se culmina la implantación definitiva de la LOGSE en Primaria suprimiéndose el 6º curso de EGB y revisamos hasta el curso 2014-2015.

Recoger datos estadísticos sobre la población con discapacidad no siempre resulta sencillo, ya que la nomenclatura que usamos varía en el tiempo y en la legislación y su significado no siempre es lo suficiente preciso como para acotar con claridad la población exacta a la que nos estamos refiriendo. En este pequeño trabajo utilizo el término discapacidad y no el de Necesidades Educativas Especiales o el de diversidad funcional, que creo que tiene muchas ventajas respecto a los anteriores, porque quiero enfatizar que los datos no se refieren al conjunto de lo que generalmente se entiende por Necesidades Educativas Especiales o diversidad funcional en su sentido amplio, sino en concreto al alumnado con discapacidad, al que



los datos del MEC se refieren con distintas denominaciones coherentes con la legislación vigente en cada momento. Los cinco primeros cursos estudiados, estando la LOGSE ya en vigor, las estadísticas del Ministerio de Educación ofrecen información sobre el alumnado con Necesidades Educativas Especiales integrado en los centros ordinarios, aclarando que se refiere a las de carácter permanente. Sin entrar ahora a analizar las imprecisiones de este concepto y su coherencia interna, que ha sido objeto de un interesante debate (Vlachou,1999; Barton, 1999, 2008; Slee, 1998, 2012) el término Necesidades Educativas Especiales Permanentes funciona como un eufemismo para referirse a la discapacidad. Por lo tanto, los datos que se ofrecen no incluyen otras dificultades educativas que el MEC denominó en aquel momento transitorias. No se recogen datos del curso 1997-1998 porque en ese año no se realizó la publicación habitual.

Los últimos años revisados se enmarcan ya en el período de vigencia de la *Ley Orgánica de Educación LOE*, a partir de 2006 y el de la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE, 2013) que consideran las Necesidades Educativas Especiales, como una categoría o subgrupo dentro de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y establecen una diferenciación entre esta categoría y las restantes en tanto en que las Necesidades Educativas Especiales son definidas como las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de discapacidad. Los datos que ofrece el MEC son diferenciados del resto de las categorías de Necesidades Específicas de Apoyo. En todos los cursos se incluye toda la población con Necesidades Educativas Especiales en el período obligatorio de enseñanza. En los últimos cursos, se suma al alumnado de la ESO, el que cursa medidas de atención a la diversidad existentes en esta etapa, que en las estadísticas ministeriales aparece desglosado.

EVIDENCIAS

Cabría esperar que en los últimos veinte años hayan cambiado mucho los procesos de exclusión e inclusión de alumnado con Necesidades Educativas Especiales. No obstante la observación de los datos oficiales, publicados por el Ministerio de Educación, pone en evidencia que en algunos aspectos, que podemos considerar relevantes, las cosas han cambiado menos de lo que cabría esperar.

La observación de la tabla nos muestra como la escolarización del alumnado con discapacidad y su distribución en la doble red de centros de educación especial y ordinaria apenas varía a lo largo de los últimos veinte años.

Si bien entre el 1995 y el 1997 hay un porcentaje algo mayor de alumnado con Necesidades Educativas Especiales matriculado en los centros de Educación Especial que en los cursos posteriores, a partir del curso 1998-1999 y hasta el curso 2014-2015, podemos decir que el porcentaje de alumnado con discapacidad que accede a los centros ordinarios y especiales apenas varía.

	Nº total de alumnado con NEE	Nº alumnado con NEE. en Centros Ordinarios	% alumnado con NEE en Centros Ordinarios	Nº alumnado con NEE En Centros de E. Especial	% alumnado NEE centros de Educación Especial
1995-1996	121.887	91.844	75,35	30.043	24,64
1996-1997	120.646	92.110	76,34%	28.536	23,65
1998-1999	129.802	102.085	78,1 %	27.711	21,9
1999-2000	137.112	109.775	79,1%	27.337	20,9
2000-2001	142.178	114.844	79,6	27.334	20,4
2001-2002	143.546	116.456	80,5	27.090	19,5
2002-2003	151.017	123960	82,03	27.057	17,91
2003-2004	145.381	117.582	80,87	27799	19,12
2004-2005	137.968	109.823	79,60	28.145	20,4
2005-2006	136.075	107.410	78,93	28.665	21,06
2006-2007	133.664	104.793	79,60	28.871	20,39
2007-2008	137.968	109.823	79,72	28.699	20,27
2008-2009	138.817	107.998	77,79	30.819	22,20
2009-2010	141.677	111.034	78,4	30.643	21,6
2010-2011	141.426	110.383	78,1	31.043	21,9
2011-2012	149.618	117.385	78,5	32.233	21,5
2012-2013	167.903	134.881	80,3	33.022	19,7
2013-2014	165.101	131.349	79,6	33.752	20,4
2014-2015	173837	139488	80,02	34.349	19,45

Tabla 1. Distribución del alumnado con discapacidad en las redes de Educación Especial y Educación Ordinaria en los últimos veinte años.

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas de MEC.

La escolarización de alumnado con discapacidad en los centros ordinarios no se ha incrementado sustancialmente en los últimos veinte años de legislación inclusiva. Se escolarizan en centros ordinarios entre un 75% y un 80% de los niños y niñas con discapacidad. Una variación mínima para el período de tiempo estudiado.

La quinta parte del alumnado con discapacidad se escolariza en centros de Educación Especial. En términos absolutos el número de alumnos y alumnas escolarizados en Educación Especial es mayor en los cursos escolares que van desde el 2008 al 2014 que en los cursos anteriores. En el curso 1995.-1996 estaban escolarizados en Educación Especial 30.043 alumnos, mientras que en el curso 2014-2015, están escolarizados en el mismo tipo de centros 34.349. El porcentaje de alumnos y alumnas que asisten a centros específicos desde el curso 1998-1999 oscila en torno a un veinte y un veintidós por cien. Un porcentaje que sigue siendo muy alto, si tomamos en cuenta que en los últimos veinte años la legislación educativa vigente sólo permite escolarizar en el ámbito específico, con carácter excepcional, a aquel



alumnado que no pueda incorporarse al sistema educativo y la Convención internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad dispone en su artículo 24 que los sistemas educativos han de realizar los ajustes razonables para responder a las necesidades del alumnado. Cabe pensar que estos preceptos se están incumpliendo.

El sistema de educación ordinario no parece capaz de realizar los “ajustes razonables” para escolarizar al alumnado con discapacidad. Es decir, la educación de personas con discapacidad en los centros de Educación Especial no tiene carácter de excepcionalidad como dice la ley y no parece que el sistema educativo esté haciendo los ajustes razonables que propone la Convención de Derechos de las personas con discapacidad para adaptarse a las necesidades del alumnado cuando seguimos barajando porcentajes tan altos en la segunda red educativa.

Estos datos nos muestran una realidad que no parece muy coherente con el discurso ni con la legislación inclusiva. No obstante este tema no está despertando suficiente interés en la comunidad científica. Basta consultar las bases de datos educativas más comunes o los índices de las revistas educativas y buscar Educación Especial para comprobar que las entradas son tan escasas que podríamos creer que nos estamos refiriendo a un ámbito residual o casi inexistente.

Es necesario pensar e investigar sobre las razones de la inmovilidad del sistema que sigue manteniendo dos fuertes redes diferenciadas y no ofrece indicios que hagan suponer que estemos avanzando a la fusión de ambas.

CONCLUSIONES

Los centros de Educación Especial siguen acogiendo a buena parte del alumnado con discapacidad. Es importante preguntarse las razones por las que esto ocurre y las soluciones y medidas que requiere esta situación. Hegarthy (1998) hablaba ya en el inicio de la integración, de diseñar un nuevo papel para las escuelas especiales y buscar fórmulas para aprovechar la experiencia y recursos que han acumulado. Estudios más recientes avalan y fortalecen esta misma idea. Font (2009) y Font y Giné (2007) proponen que estos centros asuman dos funciones. “En primer lugar, centros de provisión de apoyos individualizados que promuevan resultados personales valiosos. Es decir, las escuelas de educación especial deben entenderse como centros especializados en la educación de alumnos con discapacidad y su objetivo principal es servir de puente entre los alumnos y la provisión y gestión de apoyos para inclusión social, escolar y comunitaria. En segundo lugar, centros de recursos y de apoyo a la inclusión escolar.” Es decir, estos autores igual que Moriña (2002) o Echeita (2006, 2009, 2010) o Muntaner (2010) opinan que necesitamos redefinir el papel de los centros de Educación Especial en un contexto inclusivo.

Pero, sobre todo, debemos de reflexionar qué ha cambiado y qué ha permanecido inmutable en el sistema educativo ordinario para que aquello que debería ser la excepción, la escolarización del alumnado en centros específicos, según se recoge en toda la legislación inclusiva nacional e internacional, no tenga en realidad

carácter excepcional. Si casi una cuarta parte de la población con discapacidad sigue hoy escolarizándose fuera del sistema educativo ordinario, esto va mucho más allá de la excepción y nos indica que la realidad educativa está mucho más lejos de la inclusión de lo que el uso y abuso del término puede hacernos pensar. Echeita (2010), que ha reflexionado sobre este tema y señalado el dilema moral que plantea a los padres y también a muchos profesionales sugiere, igual que Ainscow (2007) que los cambios han de producirse en las dos direcciones, en el ámbito especial y en el ordinario y que “de lo que se trata es de si seremos capaces de encontrar fórmulas novedosas para promover proyectos educativos en los que se respeten las diferencias y se creen cauces de participación de todos los alumnos y alumnas en actividades socialmente valoradas, sin perder de vista el objetivo de que se promueva también el mejor aprendizaje de cada cual en función de sus capacidades” (Echeita, 2006, p.72)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2007). Toward a more inclusive education. Where next for special schools? En R. Cigman (Ed.), *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children* (pp., 128-139). London: Routledge.
- Barton, L. (1999). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid. Morata.
- Hegarty, S. (1998). Challenges to inclusive education: a european perspective. En S.J. Vitello y D. E. Mithaug (eds.): *Inclusive schooling. National and international perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 151-165.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa. En P. Arnaiz; M.D. Hurtado y F.J. Soto, (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.
- 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:
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Font, J. (2009). La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión. En C. Giné, D. Duran, J. Font, y E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 11-125). Barcelona: ICE- Horsori.
- García Pastor, C. (1998). Una escuela común para niños diferentes. Barcelona: EUB
- Font, J., y Giné, C. (2007). Los centros de educación especial. En J. Dins y M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 471- 597). Barcelona: Graó.



Font, J.; Simó, D.; Alomar, E; Giné, C., Adam, A.L., Dalmau, M. et al. (2013). El rol de los centros de educación especial en Cataluña: Perspectivas de futuro. En *Siglo Cero*, 245, 34-54.

MEC. Estadísticas de la Enseñanza en España. Recuperado (02. 12.2016) de <http://www.mecd.gob.es>

Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de la Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.

Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz; M.D. Hurtado y F.J. Soto, (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.

Slee, R. (1999). Las cláusulas de condicionalidad: La acomodación razonable del lenguaje. En L.Barton, *Discapacidad y sociedad*.(pp. 99-124). Madrid: Morata

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Madrid. Morata.

Toboso, M., Ferreira, M., Díaz,E., Villa,N. y Gómez,C. (2012). Sobre la Educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios*. 6(1) 279-295.

UNESCO (1994): Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Unesco.

Vlachou, A.(1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid. La Muralla

LA REFLEXIÓN DOCENTE COMO PRÁCTICA FORMATIVA PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN: UN ESTUDIO DE CASO COMO MARCO DE ACCIÓN.

Franco Sánchez, Ana M^a

Universidad de las Islas Baleares, España
¹ e-mail: anafrancosanchez@gmail.com, España

Resumen. Avanzar hacia una educación inclusiva supone, tal y como sostienen Echeita y Ainscow (2010), cambios educativos y reformas sistémicas urgentes en asuntos clave como el currículo o la formación, los roles y los propósitos del profesorado y del resto de los profesionales que trabajan en el sistema educativo. Para que estos cambios se den de manera consistente, es necesario la puesta en marcha de dos factores fundamentales, a los que Ainscow (2005) se refiere como palancas y puntos de apoyo fuertes: el primer factor haría referencia a la claridad de la definición en relación a la idea de inclusión y el segundo haría referencia a las formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo. Es en el marco de este segundo factor, en el que se gestó la tesis doctoral¹⁴ defendida por la autora de esta comunicación, en la que a través del estudio de caso, la evaluación del aprendizaje del alumnado, y la participación de un grupo de 6 docentes de la ESO, se indagó en sus actitudes y planteamientos educativos y curriculares, mediante el grupo de discusión, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. La discusión final se centró en las barreras que se interponen entre prácticas educativas tradicionales y prácticas inclusivas que favorezcan la participación y el progreso de todos.

Palabras clave: inclusión, formación, reflexión, barreras, evaluación.

¹⁴ Franco, Ana M^a (2016). La evaluación del aprendizaje del alumnado en la ESO. Estudio de caso. UIB, España.



MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva es esencialmente un enfoque basado en principios y en derechos, estructurado por una serie de valores centrales: igualdad, participación, apoyo de la comunidad educativa y respeto a la diversidad. Por ello, los valores que un profesor hace suyos son factores determinantes de sus acciones y de sus prácticas docentes en el aula.

Es por ello que caminar hacia la aplicación de una educación nos conduce a tratar la cuestión de la formación y de las actitudes docentes hacia la diversidad, ya que aumentar la calidad del profesorado es la iniciativa que probablemente mejore más los resultados de los centros educativos (OECD, 2005). Así lo pone de manifiesto el *Informe Mundial sobre la Discapacidad* (OMS, 2011): “La formación adecuada de los profesores de la escuela ordinaria es crucial si quieren trabajar con seguridad y ser efectivos a la hora de enseñar a niños con diferentes necesidades” (p. 222). También se hace hincapié en que esta formación requiere focalizarse sobre todo en comportamientos y valores, no solo en conocimientos y destrezas, tal y como se puede constatar en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva propuesto por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales¹⁵ (AEDNEE, 2012). El *Perfil* se centró en las cuatro áreas de competencia consideradas como las precisas para que el profesorado logre los mejores resultados en todos sus alumnos, las que a su vez se dividieron en sub-competencias integradas a su vez por: actitudes, conocimientos y habilidades. Las áreas de competencia quedaron así definidas (p. 13):

1. Valorar en positivo la diversidad del alumnado, bajo la convicción de que las diferencias entre los estudiantes son un recurso y un valor dentro de la educación.
2. Apoyar a todo el alumnado, en cuanto a que los docentes deben esperar lo mejor de todos sus alumnos.
3. Trabajar en equipo, ya que la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores.
4. Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas.

Asimismo, cabe destacar que la formación docente para atender a la diversidad en la etapa de la ESO es una cuestión urgente, ya que tal y como plantea Colmenero (2006) se trata de una etapa compleja y difícil, en la que el profesorado debe estar capacitado para responder con estrategias adecuadas a la diversidad del alumnado.

¹⁵ https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf

Esta comunicación pretende poner de manifiesto el proceso de reflexión que compartió el profesorado que participó en el estudio, así como poner de manifiesto las barreras que se detectaron y que obstaculizan la aplicación de prácticas inclusivas. Su participación revirtió en un proceso de formación ya que se cumplieron las siguientes condiciones que Moraña y Parrilla (2006) consideran imprescindibles a la hora de diseñar una propuesta formativa para mejorar la respuesta a la diversidad desde el modelo de educación inclusiva:

- La necesidad de darle una orientación práctica a la formación: los proyectos de formación deben de contar en algún momento con un espacio y un tiempo para analizar la práctica docente y reflexionar de manera colaborativa acerca de qué mejoras planificar en el centro y en el aula y cómo llevarlas a cabo.
- Las propuestas de formación deben ser bastante estructuradas en los centros que atraviesan por dificultades o que no cuentan con una marcada trayectoria en el desarrollo de proyectos de mejora o de formación colaborativa.
- La necesidad de partir de un concepto de diversidad amplio.
- La mejora de la respuesta a la diversidad debe plantearse como meta última, con el objetivo de mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos.
- La necesidad de incorporar diversidad de contenidos formativos, tanto teóricos como prácticos, que se adapten a diferentes grupos de profesores e introducir contenidos referidos a la planificación didáctica y organizativa del aula.
- Las estrategias basadas en la colaboración deben guiar la formación permanente del profesorado, abordando contenidos, entre otros, como la comunicación (sobre todo la escucha activa); la resolución colaborativa de problemas; la reflexión grupal y además experimentar ésta mediante estrategias como el análisis de casos, las estructuras organizativas basadas en diversos agrupamientos, etc.
- La formación debe ser negociada entre todos los participantes, por lo que en cualquier proceso de formación debería tener lugar una negociación entre todos los participantes y en el caso de que colabore algún asesor externo también con él. Se deben dejar claros desde un principio cuáles son los intereses del grupo que les lleva a iniciar la formación, cuáles son las necesidades que se detectan, cómo se va a desarrollar este proceso, etc.
- Cuando los docentes aprenden en grupo los resultados son evidentes. Dichos grupos, en la medida de lo posible, deben ser grupos naturales en los que se incorporan voluntariamente aquellos docentes que lo deseen.



Para que tenga un mayor calado en la organización educativa en su conjunto, son más efectivos los grupos heterogéneos e interdisciplinarios, en los que hay representantes de los diferentes ciclos, figuras profesionales, docentes con diferentes edades y experiencia.

- El tiempo dedicado a la formación debe ser planificado contando con el consenso de todos los participantes, de tal manera que sea gestionado con flexibilidad y de acuerdo al ritmo de trabajo de los grupos. Es importante que se respete el tiempo dedicado a la formación, evitándose las interrupciones y en la medida de lo posible respetándose las fechas y horarios fijadas por los grupos. En cuanto a lo prolongación temporal de proyectos de mejora parece que lo ideal es que éstos se prolonguen en el tiempo, al menos durante dos años, y que no sólo constituyan experiencias aisladas y puntuales.
- Siempre y cuando sea posible se debe perseguir que el impacto de los proyectos de formación alcance a múltiples ámbitos: participantes, aulas, alumnos, centro, etc. Se debe hacer mayor hincapié en la respuesta institucional a la diversidad.

OBJETIVOS

El proceso de reflexión del grupo de 6 docentes se desarrolló en el marco de la tesis doctoral que tuvo como objeto de estudio la evaluación del aprendizaje en la ESO, tomando como referencia teórica y práctica la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Las ideas iniciales que incitaron a la inmersión en esta temática tuvieron su origen en el hecho de que la evaluación, junto con la metodología, eran objeto de preocupación en la mayoría de reuniones de coordinación y en las sesiones de evaluación, sobre todo por lo que hacía referencia al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ANEAE en adelante), dado el elevado número de alumnos que no superaban las materias a lo largo de las diferentes evaluaciones, así como el bajo nivel de motivación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.

El objetivo general que rigió la investigación fue analizar las prácticas de evaluación de un grupo de docentes para identificar las barreras que dificultan el aprendizaje de todos los alumnos, así como los facilitadores para promover cambios en el aula. A partir de este objetivo se trazaron otros específicos:

- Describir y contextualizar la realidad del centro y del profesorado que participa en el estudio.
- Indagar en el enfoque que sobre la evaluación tiene el profesorado implicado en la investigación.
- Profundizar en su perspectiva sobre la atención a la diversidad del alumnado.

- Identificar y hacer visibles las barreras que se interponen entre un modelo de evaluación tradicional y un modelo de evaluación que respete la diversidad del alumnado en el contexto educativo.
- Propiciar un debate interno sobre la cultura de centro, las prácticas docentes y la política educativa, que sirva de motor para iniciar un proceso de reflexión y de cambio hacia planteamientos educativos y curriculares que favorezcan la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Las fases de la investigación se organizaron siguiendo la clasificación propuesta por Pérez (1994), para quien en el estudio de caso se pueden distinguir tres fases: la pre-activa, la interactiva y la pos-activa.

Fase pre-activa

Esta fase, previa a la investigación propiamente dicha, comenzó en el curso 2012-13, cuando a nivel tanto personal como profesional nació la inquietud de indagar en la evaluación del aprendizaje del alumnado y en la atención a la diversidad desde el modelo inclusivo de la educación. Se inició en este punto una aproximación teórica al estado de la cuestión que ha continuado a lo largo de todo el proceso de la tesis. Fruto de ello se determinaron unos objetivos y unos interrogantes que guiaron posteriormente el estudio, la redacción del informe, la discusión y las conclusiones.

Fase interactiva

Abarcó el trabajo de campo, desde la negociación, la recogida de información hasta su análisis y posterior proceso de categorización. Se situó, de manera más intensa, entre el curso 2013-14 y parte del 14-15. Para llevar a cabo la recogida de información de carácter cualitativo, las técnicas que se utilizaron fueron la entrevista semiestructurada a los 6 participantes y los grupos de discusión (organizados en 7 sesiones), con el objetivo de reunir evidencias narradas por el profesorado, tanto a nivel individual como resultado del diálogo. Se organizaron las sesiones de discusión cuidadosamente y se utilizó como técnica de análisis el DAFO. Por otro lado, el análisis de documentos de centro, como técnica complementaria, contribuyó a dibujar el panorama pedagógico y curricular para interpretar y comprender con más profundidad las prácticas docentes. Una entrevista grupal con un grupo de 7 alumnos de la ESO con NEAE y repetidores contribuyó, de manera casi anecdótica, a mirar el caso desde otra perspectiva, la de los verdaderos protagonistas.

Fase pos-activa

Una vez decididas y concretadas las categorías de análisis, en esta fase se redactaron el informe (la construcción del texto), la discusión y las conclusiones del estudio. La discusión y las conclusiones fueron el resultado de un casamiento entre la



teoría y los resultados del estudio y de un gran esfuerzo por aportar pinceladas de color a una realidad pintada con matices de complejidad y de diversidad, la evaluación del alumnado de la ESO, que requiere y reclama respuestas para todos desde un enfoque inclusivo que potencie la evaluación formativa por su poder para favorecer el aprendizaje.

EVIDENCIAS

El proceso iniciado gracias a la investigación promovió entre el profesorado una reflexión tanto individual como grupal, que revirtió en un proceso de formación en el que no sólo se analizaron sus propios planteamientos curriculares y pedagógicos, sino cuestiones asociadas al rendimiento del alumnado como la cultura del centro, la política educativa y las evaluaciones externas. Como fruto de su participación en el estudio, se familiarizaron con la inclusión educativa como alternativa a la integración, tomaron conciencia de la necesidad de un cambio y adquirieron un compromiso individual y colectivo de ser un motor para la innovación en esta etapa y en el centro de estudio, conscientes de las barreras a las que debían enfrentarse. Fruto de la discusión y de la reflexión conjunta que supuso su participación en el estudio consideraron necesario:

- Replantarse el papel del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje; darle más protagonismo.
- Replantarse la metodología: innovar para mejorar.
- Replantarse qué ha de aprender el alumnado y qué competencias ha de adquirir, así como analizar cuál ha de ser la función del profesorado y de la escuela dadas las características de la sociedad actual.
- Valorar la diversidad como una cualidad inherente a todo el alumnado, por lo que la atención a la diversidad debe ser un principio y un derecho que ha de guiar cualquier decisión curricular y cualquier propuesta organizativa.
- Trabajar en equipo y de manera coordinada, para dotar de coherencia a todas las decisiones pedagógicas y curriculares y favorecer así el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. La reflexión docente se valoró como una necesidad urgente para promover el cambio hacia un modelo inclusivo.
- Mejorar la relación entre la familia y la escuela, dando importancia no sólo a los resultados académicos, sino al proceso de aprendizaje, centrando la atención en información cualitativa y personalizada.
- En relación a la evaluación, dar más importancia a la evaluación inicial del alumnado y a la evaluación del proceso (formativa), para mejorar la

planificación y organizar respuestas educativas respetuosas con la diversidad.

- Actuar contra la desmotivación y la apatía del alumnado de la ESO, ya que se consideró que ésta realidad era la consecuencia de prácticas educativas, incluida la evaluación, homogéneas y tradicionales.

Para hacer un análisis más profundo, se centró la discusión en torno a las barreras que se identificaron para iniciar un proceso de cambio hacia planteamientos curriculares y organizativos que garanticen la presencia, la participación y el progreso (en términos de aprendizaje) de todo el alumnado y así llevar a cabo prácticas evaluativas acordes con un modelo de atención a la diversidad inclusivo. Dichas barreras se clasificaron tomando como referencia las tres áreas en las que la AEDNEE (Meijer, 2005) centró el análisis de las condiciones necesarias para la aplicación de la Inclusión en la etapa de la ESO y que se ajusta a la propuesta del *Índice para la Inclusión* (Booth y Aisncow, 2002) para analizar los procesos de Inclusión y de exclusión a través de la exploración de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros, la cultura (dimensión A), las prácticas (dimensión C) y la política (dimensión B):

- En relación al *centro*: las barreras que se constataron para plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación para que contribuyeran a la inclusión del alumnado fueron la ausencia de un proyecto educativo que pusiera de manifiesto su compromiso por garantizar la inclusión educativa como meta y filosofía que impregnara cualquier propuesta o toma de decisión ya fuera curricular u organizativa, por lo que se constató la inexistencia de una comunidad educativa comprometida con tal fin; la segunda barrera en relación al centro fue el peso de la metodología tradicional así como de la hegemonía de la evaluación sumativa; las adaptaciones curriculares individualizadas y la repetición de curso como medidas de atención a la diversidad se constataron como tercera barrera; la falta de espacios y tiempos para la reflexión conjunta y el trabajo en equipo como la cuarta; la falta de implicación de las familias la quinta; la ratio del alumnado la sexta y la hegemonía de los exámenes como principales instrumentos para evaluar al alumnado la séptima.
- En relación al profesorado: en esta dimensión, se constataron como principales barreras la formación docente (inicial y permanente) y el factor actitudinal.
- En relación a las condiciones externas: la política educativa, las pruebas de diagnóstico y el Proyecto Internacional para la Evaluación del Alumnado (Informes PISA) se presentaron ante los participantes en el estudio como las principales barreras para replantearse un cambio en su manera de implementar su práctica educativa, manifestando explícitamente sentirse condicionados y presionados de cara a evaluar al



alumnado desde un modelo más respetuoso con la diversidad más allá de la integración. Consideraron que había contradicciones entre lo que se les pedía a nivel pedagógico, atender y dar respuesta a todo el alumnado a la vez que prepararlos para ser competentes al acabar la ESO y poder superar etapas post-obligatorias.

CONCLUSIONES

Los resultados muestran que los espacios de reflexión compartida entre docentes son un camino a recorrer y un potente motor de cambio, dado que pueden servir para promover procesos de formación continua de los docentes y contribuir a repensar las prácticas evaluadoras. Dichos espacios pueden contribuir a hacer tambalear resistencias individuales y colectivas para superar maneras de hacer que distan de ser inclusivas. Así lo ponen de manifiesto Duran, Giné y Marchesi (2010) cuando afirman que la mejor manera de progresar hacia la inclusión es pensar, diseñar e implementar los cambios necesarios de forma compartida en el marco de un proceso continuo de innovación educativa, así como asumir un compromiso con la formación, la reflexión y el desarrollo personal, adoptando una actitud investigadora y una capacidad para trabajar en equipo, todo ello competencias docentes necesarias tal y como ha puesto de manifiesto Arnaiz (2003) y Oliver, Urbina y Forteza (2015) entre otros. Asimismo, destacar que es necesario un replanteamiento de la evaluación del alumnado desde una perspectiva global, inclusiva, considerando en primer lugar la cultura del centro como un factor crucial de cara a implementar prácticas que garanticen, en la medida de lo posible, el éxito de todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEDNEE (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Dinamarca: Odense.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, 349, 78-83.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- 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*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Colmenero, M^a. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 1-15.
- Duran, D., Giné, C., y Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

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.

Meijer, C. J. W. (2005). *Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula*. Middelfart: AEDNEE.

Moriña, A., y Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 339, 517-539.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OECD.

Oliver, M. F., Urbina, S., y Forteza, D. (2015). Análisis del perfil competencial del profesorado europeo. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2, 281-301.

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: OMS.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.

RETOS QUE ENFRENTAN LAS ESTUDIANTES DE LA NORMAL RURAL RICARDO FLORES MAGÓN, EN LA PRÁCTICA DOCENTE PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

**Balderrama Ruedas, José Alfredo¹, Díaz Domínguez, Pedro José²,
Gómez Castillo, Rosa Isela³, Viramontes Campos, Otoniel⁴**

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, México.

¹e-mail: jose.balderrama@enrrfm.edu.mx, ²e-mail: pedrojosediaz33@gmail.com,

³e-mail: rosy.gomez@enrrfm.edu.mx,

⁴e-mail: Ooniel.viramontes@enrrfm.edu.mx

Resumen. Esta investigación es descriptiva bajo el enfoque cualitativo, se utiliza el método etnográfico, para identificar las necesidades y los retos que enfrentan las alumnas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM), durante las jornadas de práctica docente en las escuelas de educación básica del estado de Chihuahua, se utiliza la observación y la encuesta como técnica de la investigación; el diario de trabajo y el cuestionario como instrumentos para recopilar información, el programa atlas ti para sistematizar e interpretar los resultados obtenidos.

Se concluyó que las alumnas carecen de herramientas pedagógicas para atender y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación en sus escuelas de práctica, siendo las NEE el principal reto por enfrentar, la malla curricular del plan de estudios de las escuelas normales atiende dentro sus licenciaturas asignaturas que están encaminadas a la inclusión educativa sin embargo lo hace de manera muy general y teórica, careciendo de preparación práctica para atender dichas necesidades. Por lo que la institución ha tenido a bien realizar un congreso anual de educación especial, en el que las alumnas tengan un espacio de fortalecimiento académico y la oportunidad de adquirir y poner en práctica los aprendizajes adquiridos en este evento.

Palabras clave: Inclusión educativa, barreras para el aprendizaje, necesidades educativas especiales.



INTRODUCCIÓN

Durante muchos años la educación se caracterizaba por ser excluyente, no todos tenían el acceso a ella, en las épocas antiguas solo los varones podían ir a la escuela, posteriormente solo los que tenían el estatus social y económico, muchos se quedaban fuera de ella por su cultura, etnia, color de piel, ideologías o religión. La discriminación se practicaba todos los días por parte de los directivos, docentes y demás alumnos, no se respetaba la diversidad de los diferentes actores de la acción educativa. Pareciera muy lejano el día en que las escuelas atendieran a todos los educandos sin importar ningunos de los factores mencionados.

En cuanto a sus propósitos era completamente enfocada al desarrollo intelectual del estudiante, la llamada escuela tradicional donde el docente era el centro de la educación, donde se practicaban la disciplina y el castigo como un instrumento para mantener el orden, los contenidos de enseñanza iban encaminados más a la memorización del aprendizaje, sin llegar a la comprensión de los mismos. Diversas teorías enfatizan que el ser humano se desarrolla principalmente en tres esferas; el desarrollo físico y motor, el cognitivo y el psicosocial. No importaba el lado humano de los alumnos y no se atendían capacidades que no fueran encaminadas a los contenidos temáticos de la escuela.

En la actualidad la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de los estudiantes, la curricula escolar está diseñada en base a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los educandos no solamente el logro de aprendizajes sino también la formación como seres humanos que permita contribuir a una sociedad más proactiva y acceder a una mejor calidad de vida.

En México uno de los principales problemas en materia educativa es, la dependencia de ésta con el sistema político, ya que es él quien determina los modelos y las practicas que deberán de seguir las escuelas públicas del país, cada sexenio se llevan a cabo elecciones para elegir el presidente de la república y se cambia constantemente de senadores y diputados, el encargado de dirigir la educación muchas de las veces es elegido por relaciones personales del primer mandatario y no por sus capacidades para desempeñar ese cargo, por lo que el sistema educativo se encuentra también en un sinnfín de cambios y ajustes que en su mayoría atienden a la necesidad de cumplir con ciertos estándares a nivel internacional, pero que no se ven reflejados en el nivel académico de los estudiantes.

Los planes y programas de la educación básica contemplan prácticas educativas que en ocasiones son difíciles de realizar por el propio contexto en el que se desenvuelven, tal es el caso de la inclusión educativa, reconocido por unos como un derecho, por otros como un modelo, y que en la actualidad se supone que debe ser la prioridad de todas las escuelas. Para Blanco 1999 “La escuela inclusiva es la que educa considerando la diversidad y entiende a ésta como un principio de fortalecimiento y mejora de la calidad educativa” (pág. 47).

Hablar de inclusión educativa es comprender que se trata de un proceso evolutivo complejo en los últimos años, desde la escuela regular y la especial, la escuela integradora hasta la escuela inclusiva, pero que significa uno de los más grandes retos de la educación moderna. Los actuales docentes tienen frente a sus ojos una gran responsabilidad ya que muchos de ellos no cuentan con la infraestructura necesaria en sus escuelas, ni con la preparación profesional para atender ya sea una NEE (Necesidad educativa especial) "un alumno presenta NEE cuando, en relación a sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar aprendizajes de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos", (SEP, 2000, p.49). o minimizar una BAP (Barrera para el aprendizaje y la participación). Blanco citando a Ainscow (2002) se entienden como; "todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas" (pág. 102).

La escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo Chihuahua México, como institución formadora de docentes preocupada por el fortalecimiento académico de sus alumnas diseña y lleva a cabo el *Congreso de educación especial* con el objetivo de proporcionar un espacio de interacción teórica y práctica que proporcione las herramientas necesarias para poder favorecer prácticas inclusivas en las escuelas de educación básica.

El Informe de la UNESCO, en Dakar 2000, establece la "inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para todos antes del 2015".

La presente investigación busca identificar los retos y necesidades de las alumnas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, en la práctica docente para favorecer la inclusión educativa, analizar las debilidades que se presentan en la formación académica para atender la diversidad, así como diseñar un proyecto de acción que proporcione las competencias necesarias para lograr un perfil de docente inclusivo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

La Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón fue el escenario en el cual se realizó esta investigación, ubicada entre los municipios de Delicias y Saucillo, con domicilio en Km. 2.5 Carretera Saucillo- Las Varas Cd. Saucillo, Chih.; es una escuela tipo internado para mujeres donde las alumnas viven en la escuela las 24 horas del día, y sólo las alumnas de cuarto año tienen la opción de elegir si se quedan en su casa o en



la escuela ya que están realizando sus prácticas profesionales en escuelas primarias o preescolares y en ocasiones lo hacen cerca de sus casas.

Las alumnas generalmente se levantan para tomar el desayuno de 7:00 am. a 8:00 am. para posteriormente asistir a sus clases matutinas que duran hasta la 1:30 pm. Acuden a sus dormitorios y el comedor les atiende en un horario de 2:00 pm. a 3.00 pm. Si deben acudir a clase en la tarde los módulos comienzan a las 4:00 pm. y terminan a las 7:30 pm. Desde primer año las alumnas acuden a las escuelas de educación básica a realizar sus jornadas de observación, ayudantía y posteriormente trabajo docente, y es hasta el cuarto año cuando su estancia en las instituciones de práctica se da en mayor tiempo, es ahí donde comienzan a surgir las preocupaciones y debilidades para atender la diversidad de los alumnos y algunas NEE presentes.

La dirección de la institución en coordinación con la base docente planea y realiza cada año el congreso de educación especial (CENNS). La relevancia del congreso radica en brindar a las estudiantes, a los docentes y al público en general concepciones teórico metodológicas y nociones prácticas, sobre la atención educativa para favorecer la inclusión. Conferencias, talleres, ponencias forman parte de los trabajos realizados en dicho congreso.

Durante el desarrollo de esta investigación se utilizaron diversos instrumentos como; el cuestionario que permitieron identificar los retos y las necesidades que tienen las alumnas de la ENRRFM para lograr prácticas docentes inclusivas.

RESULTADOS

Según la interpretación de los instrumentos utilizados las alumnas de la ENRRFM concuerdan en que las principales necesidades que tienen como estudiantes para lograr un perfil docente inclusivo radica primordialmente en; diseñar talleres, cursos, conferencias que les permitan acrecentar sus conocimientos teóricos-metodológicos que les permitan adquirir las herramientas necesarias para atender la diversidad y la inclusión, minimizar las BAP que se presentan en las aulas de clase, así como también es importante llevar a cabo jornadas de práctica en escuelas que les permitan vivir más de cerca el trabajo docente con las NEE.

Como los principales retos que enfrentan se encontró; el desarrollar las competencias pertinentes que les permitan atender la gran diversidad, respetar los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, buscar el fortalecimiento de la curricula escolar poniendo mayor énfasis en la atención a las NEE, contextualizar la práctica docente y lograr la participación asertiva de los padres de familia. Véase figura 1.

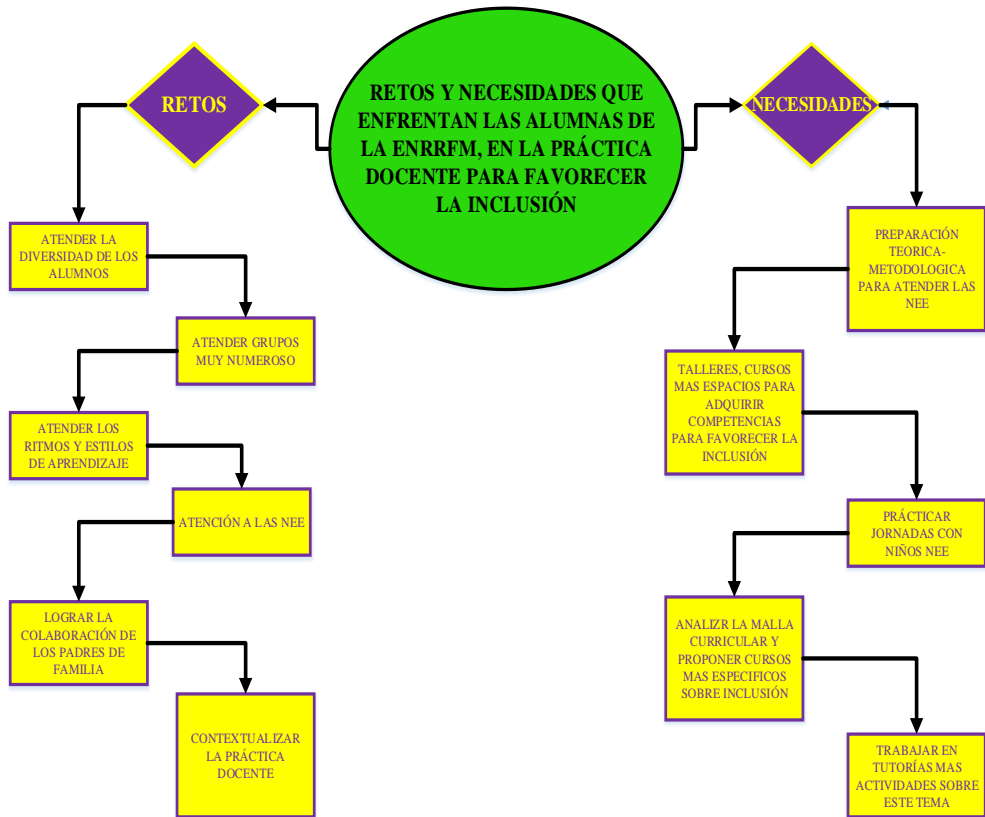


Figura 1. Retos y necesidades de las alumnas de la ENRRFM para lograr una práctica docente inclusiva.

CONCLUSIONES

Las políticas educativas en México no han demostrado el resultado que buscan, demasiadas reformas y cambios estructurales en las metodologías de enseñanza aprendizaje, evaluaciones subjetivas, una desatención a las escuelas formadoras de docentes, mala planeación en los currículos escolares, descontextualización en los diseños de los planes y programas y la falta de recursos bien aplicados en materia educativa repercuten en llevar a cabo prácticas docentes pertinentes e inclusivas en este país.

Los y las estudiantes de educación normal carecen en su mayoría de herramientas para poder lograr un perfil docente inclusivo, por lo que es responsabilidad de las instituciones formadoras de docentes el diseñar y desarrollar planes de acción que permitan el desarrollo de competencias teórico- metodológicas que acrecienten la preparación profesional de sus estudiantes.



BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. Booth, T. (1999), *Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades*. Siglo Cero. Vol.30
- Blanco, R. (2000). *Hacia el desarrollo de las escuelas inclusivas*. UNICEF, UNESCO.
- Buendía, L. (1994). *Análisis de la investigación Educativa*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Granada.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2010). *Artículo tercero constitucional*. México.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México.
- SEP. (1993). *Ley General de Educación*. Diario oficial de la federación. México.
- Silva, M. (2012). *Educación inclusiva, el nuevo reto*. Hermosillo. Talleres gráficos del SNTE.
- Viramontes, E. (2005). Consultado el 8 de Abril de 2016 en www.observatorio.org/.../HISTORIA%20ESC%20NORMALES%20-%20Efren%20Viramontes.html México.

LA FORMACIÓN DOCENTE INCLUSIVA. UNA MIRADA DESDE LA DIMENSIÓN AMOROSA DE LA CONDICIÓN HUMANA

García Campuzano Delia¹

Institución: Escuela Normal Superior de Michoacán. México.

¹e-mail: deliagarica@yahoo.com.mx

Resumen: El presente trabajo es producto de la experiencia de formación docente que se llevó a cabo con estudiantes que cursaron los semestres XI y XII de la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de español, de la modalidad mixta, en la Escuela Normal Superior de Michoacán, durante el ciclo escolar 2015-2016, con quienes se realizó un proceso de investigación-acción orientado al aprendizaje de la condición humana, tomando en cuenta cinco dimensiones: epistémica, social-comunicativa, amorosa, espiritual y dual-ambivalente. Las ideas presentadas en este trabajo sólo se centran en las implicaciones que la dimensión amorosa representa para la formación docente inclusiva y cómo dicha dimensión formativa impacta en la práctica educativa.

Palabras clave: dimensión amorosa, formación docente inclusiva.



INTRODUCCIÓN-MARCO TEÓRICO

La Escuela Normal Superior de Michoacán, como institución formadora de docentes, tiene la importante posibilidad de construir, en los futuros profesores del nivel de secundaria, una visión incluyente de la educación y sociedad a partir de potencializar la condición humana amorosa de los sujetos en formación.

Esta visión se sustenta en las ideas planteadas por diferentes documentos y organismos a lo largo del tiempo, los cuales han considerado a la educación como un elemento promotor del desarrollo humano (Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Programa Objetivos de Desarrollo del Milenio, que pertenece al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD–), para conseguir que la humanidad pueda dirigir su propio progreso y atender a un crecimiento en conjunto, así como a una interacción social para reconstituir la integridad humana.

En México, el artículo 3º constitucional establece que toda persona tiene derecho a recibir educación, siendo obligatorios los niveles básico y medio superior. De este modo se contribuirá a la mejor convivencia humana para fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y será de calidad (INEE, 2015).

En este sentido, desde la formación docente, podemos preparar al futuro profesor para entender la complejidad del proceso de aprendizaje, para desarrollar habilidades y competencias; pero también es necesario que se aprenda, desde la docencia, otra forma de ver al mundo; el deseo de compartir y contribuir en el crecimiento de los demás, de evitar el desencuentro de voces para favorecer el diálogo y la comunicación; de emplear la razón y el conocimiento para la evolución como seres humanos, esto también es pensar desde la educación inclusiva.

Lo anterior es posible desde la implementación de proyectos educativos encaminados a la sensibilización, capacitación, conocimiento, y desarrollo profesional -en el ámbito de la condición humana-. Se trata de que los profesores puedan no sólo sobrevivir, sino desarrollar plenamente sus capacidades, trabajar con dignidad, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. Para ello, se diseñaron y aplicaron estrategias de formación que permitieron mejorar la condición amorosa del docente porque no es posible garantizar una enseñanza de calidad para todos los estudiantes, si la calidad humana del profesor es deficiente, si no se tiene la capacidad de aplicar valores universales básicos como el respeto, la tolerancia, el servicio, entre otros, los cuales son necesarios para concretar las acciones a favor de la inclusión educativa. La inclusión no se dará por decreto si no hay un cambio sustancial en la cultura y condición humana de los profesores.

Esta cultura tiene que ver con el amor, y hacer la docencia con amor es contribuir en la mejora de la condición humana, lo que conlleva a una educación

inclusiva. Algunas de las aportaciones teóricas que apoyaron la experiencia formativa fueron las siguientes:

Para Maturana (1996), el amor es la emoción que constituye lo social. A través de él se crean espacios de reconocimiento y aceptación mutua. Por eso el aprendizaje de la convivencia es un aprendizaje del amor. Es el punto de partida que configura lo humano (no preexiste, se configura en el vivir). Para comprender y desarrollar los procesos educativos, de construcción de conocimiento y de Enseñanza-Aprendizaje, es necesario partir del amor. Porque somos seres humanos, somos animales que dependemos del amor.

Por su parte, Erich Fromm (2007) concibe el amor como capacidad que intenta entender, convencer, vivificar. El que ama se transforma constantemente. Capta más, observa más, es más productivo, es más él mismo. Pero también el amor es una actitud, una orientación del carácter que determina el tipo de relación del individuo con el mundo. Es una acción, es la práctica de un poder del ser humano, de ahí que el carácter activo del amor se describe fundamentalmente mediante la acción de dar más que con la de recibir. El amor es la preocupación activa por la vida y el crecimiento de lo que amamos. El cuidado y la preocupación indican la responsabilidad que significa estar dispuesto a comprometerse, el interés porque la otra persona crezca y se desarrolle tal cual es. Desde esta concepción nuevamente se aprecia el vínculo entre el desarrollo de la dimensión amorosa del ser humano y la capacidad de asumir una educación inclusiva.

Otro autor que se rescata es Deepak Chopra (2007), quien expresa que fuimos creados para ser amados y dignos de amor, por lo tanto, si somos sujetos amorosos, somos sujetos enamorados y estar enamorado es entregarse, desprenderse de egoísmo, de la individualidad para volver a la integridad, a la necesidad de crecer, de cambiar sentimientos falsos por emociones profundas tales como servir al otro, ya que el crecimiento del amor está sobre la base del dar, compartir, estar en sintonía. Y este amor se basa en el plano de conciencia, según se ascienda y eleve ésta, es posible beneficiar la vida entera, trascender más allá de la percepción ordinaria del mundo.

OBJETIVOS

- Fortalecer una sociedad coherente con el respeto a la condición humana de todas las personas.
- Fomentar la cultura docente en favor del aprendizaje de la condición humana en su dimensión amorosa para recuperar las necesidades vitales no satisfechas: convivencia, bienestar colectivo, gozo, paz, autorrealización, entre otras; que restauren lo esencial en la vida de las personas, que rescate el entusiasmo por configurar otra realidad, otra práctica, otra forma más humana e inclusiva de hacer docencia.



DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia de formación docente se realizó a partir de la aplicación de siete estrategias específicas:

1. El amor a sí mismo. En esta estrategia se reflexionó sobre aspectos relacionados con el YO, con esa parte del amor hacia sí mismo, lo cual se manifiesta en el cuidado, la escucha, las cosas que nos gustan, los lugares que nos agradan, la autocomprensión, el tiempo que nos dedicamos y cómo esto impacta en el ejercicio docente.

2. ¿Quién soy? Esta estrategia tuvo la intención de reconocer quiénes somos desde el lugar que tenemos como personas con nosotros mismos y con el mundo. Se establecen relaciones con el sentido de la docencia y el valor del educando: como persona, como elemento importante en el proceso de aprendizaje y la relevancia de la aceptación de éste y su repercusión en el aprendizaje del propio del docente. Esto a la luz de la práctica y la teoría: ¿Quién es el adolescente? ¿Qué problemáticas enfrenta?, ¿Cómo se asume en la escuela?, ¿Qué intereses tiene?, ¿Cuáles son sus necesidades de aprendizaje?; ¿Cómo aprende?; etc.

3. El valor de la vida. En esta estrategia se pretendió apreciar el valor de la vida, además de fomentar la automotivación por emprender acciones que promuevan el desarrollo personal y profesional, y la dimensión que adquiere su actuación en la vida del estudiante de secundaria, sobre todo en aquellos adolescentes que se encuentran en situaciones de riesgo.

4, 5, 6. Ejercicios de respiración, Relajación y Meditación. Estos ejercicios se llevaron a cabo para reducir estados de ansiedad, depresión, irritabilidad, fatiga, etc., factores que obstaculizan el aprendizaje en general y el propio aprendizaje de la condición humana en su dimensión amorosa, de ahí la importancia de trabajar con esta función fisiológica en forma permanente durante las sesiones interactivas con el grupo.

Los ejercicios de relajación tuvieron como propósito destensar el cuerpo o alguna parte específica de éste para recrear el ánimo con la ausencia de activación física, conductual y cognitiva, con la intención de estar consigo, regular las emociones y trabajar la paz interna. Para llevar a cabo esta estrategia se empleó música de sonidos de la naturaleza. Por lo que respecta a la meditación, ésta se centró en establecer relación intrapersonal con el Yo de los sujetos en formación. Fue un espacio importante para estar consigo, escucharse, sentirse, tratando de conseguir una situación de paz y de autorregulación emocional. La meditación conjugó, tanto la respiración, como la relajación y orientó los pensamientos hacia la toma de conciencia y al control mental.

7. Interacción-intervención en el contexto. Consistió en enfrentar situaciones que posibilitaran la convivencia con el mundo real y ofrecieran retos para humanizarse, ello implicó generar espacios para reflexionar sobre lo que se ve a diario y lo que se puede cambiar para mejorar en la práctica educativa, de manera que se hiciera labor social.

El seguimiento de los avances se realizó mediante las técnicas de Terapia de Knöll, observación participante y con instrumentos como la bitácora, además de los productos escritos por los estudiantes durante el desarrollo de las estrategias formativas.

EVIDENCIAS

Algunas de las evidencias que se tienen respecto a los logros que tuvieron los estudiantes en formación fueron: Se atienden las necesidades vitales de alimentación, vestido, descanso, higiene, dejarse consentir, sentir afecto y expresarlo; se retroalimenta el pensamiento positivo y el bien que se desea para sí y el otro; se fomentó la motivación para identificar limitantes, compartir lo que se aprende y destacar las fortalezas; se consolida el autoconcepto, autoconocimiento y autoestima sana. Desde esta condición fue posible brindar apoyo al otro y establecer un compromiso consigo y con la acción que se realiza desde la práctica docente.

En la actividad profesional, el amor se proyectó en la atención dedicada a la labor docente, al destinar tiempo para su realización e involucrarse con lo que ésta implica. Otros rasgos del amor fueron la motivación por la actividad profesional, por realizar la tarea educativa con los adolescentes, sobre todo con aquellos que estaban en situaciones de riesgo o presentaron necesidades específicas de atención. Es aquí donde la docencia es concebida como espacio que brinda la oportunidad de servir.

Los sujetos en formación se ocuparon de trabajar con emociones sanas, de convertir escenarios negativos en positivos; de llevar estas acciones a su centro de trabajo. El amor también se refleja en la resignificación de la práctica docente, asumiéndola como una oportunidad para comprender a sus alumnos y considerar sus necesidades de aprendizaje, para replantear el hacer docente frente al contexto multicultural y complejo.

Otro logro se ubica en cómo el gozo hace buscar la forma de que el otro, esté bien. Existe la preocupación porque el alumno éste motivado, esto es sentir amor, el cual se irradia en la docencia, al sentir orgullo de lo que se hace. Pero también es colocarse en otra postura como docente en cuanto al estilo de enseñanza; el rol del docente y del estudiante (se puede aprender del otro, independientemente de la función que se desempeña); las formas de interactuar consigo y con el otro (ver el lado humano de los demás, comprenderlos); y los procesos de aprendizaje (búsqueda de motivos para aprender, análisis de las formas de aprender).

Los estudiantes tomaron consciencia que, cuando se realiza la labor docente con amor, definitivamente se desarrolla otra práctica educativa que va más allá de abordar contenidos, se tiene conocimiento de la disciplina, se favorece la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. La condición humana es el pretexto para ello.



CONCLUSIONES

Una vez concluida la experiencia de formación docente, se reconoce la riqueza que representa la dimensión amorosa de la condición humana en el desarrollo profesional docente. Aun cuando falta mucho por indagar, pensar, descubrir al respecto, lo más importante y la mayor parte de lo humano no es cuantificable. Las mejores evidencias de aprendizaje son valorar la importancia de crecer como personas; lograr su maduración; apreciar-se por su calidad humana, la cual se proyecta en cada acción docente.

El crecimiento de las personas marca su vida y marca el mundo. Por lo tanto, es necesario seguir fomentando, desde la formación docente, este aprendizaje, ya que la misma complejidad de la condición humana así lo requiere. El aprendizaje de la condición humana es esencial en el curriculum de formación docente. Es necesario que, como docentes formadores, busquemos nuevos horizontes, que aprendamos nuevas formas de estar en el mundo, de dar otros sentidos y significados a la profesión, a nuestras vidas porque hacer docencia desde la inclusión, implica fortalecer la conciencia del rol e identidad profesional, el eros pedagógico que nos provee de energía, vitalidad y entusiasmo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Chopra, Deepak (2007) *El camino hacia el amor*. Barcelona: Javier Vergara.
- Fromm, Erich (2007) *El arte de amar*. Madrid: Paidós.
- INEE (2015) *Reforma educativa. Marco normativo*. México: Junta de Gobierno del INEE.
- Maturana, Humberto (1996) *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.

LIDERANDO UN PROCESO DE INCLUSION DE CENTRO: CPR SAN JOSE DE PONTEDEUME

Iglesias Polo, María Teresa¹
Olveira Olveira, Maria Esther², Gómez Gómez, María del Carmen³

¹ La Grande Obra de Atocha
e-mail: mtiglesiaspolo@goasanjose.com, España

² Universidad de Santiago de Compostela
e-mail: mariaesther.olveira@usc.es, España

³ Universidad Católica de Ávila
e-mail: carmen.gomez@frayluis.com, España

Resumen. Para poder conseguir un proceso de inclusión efectiva en un centro educativo es necesario partir de los profesionales. Son los docentes los responsables de desarrollar en el aula sesiones inclusivas, pero estos necesitan concienciarse y formarse para ello. Desde la dirección del centro CPR San José de Pontedeume se hace una apuesta por la inclusión y se desarrolla un ambicioso plan que tiene como destinatarios a los docentes para que estos puedan llevar a cabo la inclusión de manera eficaz en el aula. Parte este proyecto de la concienciación para pasar a la formación y la práctica, todo ello acompañado de procesos constantes de valoración.

Palabras clave: innovación, liderazgo, inclusión educativa.



INTRODUCCIÓN

Cuando se pretende llevar a cabo un cambio en el funcionamiento de un centro educativo, ya sea este de principios o de metodología; ha de pasar necesariamente por implicar a los partícipes en el proceso, es decir, los docentes, los alumnos, las familias y el personal de administración y servicios. Para conseguir un resultado satisfactorio es imprescindible la colaboración mutua ya que la responsabilidad es compartida y el resultado exitoso se consigue por medio de la implicación y coordinación de todos.

Antes de poner en marcha un cambio es necesario definir un camino y una meta, de otra manera se puede desviar el proyecto a otros fines. Igualmente, importante es partir de analizar las fortalezas del claustro, la concienciación en la necesidad de cambio y la disposición a formación; no es posible alcanzar niveles de excelencia sin una base formativa sólida. En este trabajo se va a plasmar el proceso de cambio realizado por un CPR San José de Pontedeume con el objetivo de alcanzar la inclusión en las aulas, desde educación infantil hasta secundaria; se trata de un proceso global que afecta a las tres etapas educativas (infantil, primaria y secundaria) y en el cual se opta por un modelo de planificación integrador donde todos, en diferentes fases del proceso, podamos aportar para favorecer el crecimiento. El centro CPR San José es de una línea y cuenta con 300 alumnos y 26 profesionales.

OBJETIVOS

Cuando se plantea la necesidad de cambio el objetivo principal es poder llegar a atender dentro del aula, en la medida de lo posible, a todo el alumnado realizando el mismo tipo de tareas. Se plantea la integración como algo más que compartir espacios y también como algo que es necesario para todo el alumnado en algún momento ya que no todos tenemos las mismas capacidades ni los mismos intereses y en determinados contenidos puede surgir una necesidad de apoyo.

Para poder conseguir este objetivo principal, es necesario marcar otros objetivos previos entre los que cabe destacar:

- Favorecer un cambio en la visión del docente; es decir que este interiorice un concepto diferente de integración al que se ha entendido hasta el momento en el centro.
- Generar entre el claustro de profesores una inquietud por aprender y por consiguiendo una necesidad de formación.
- Introducir progresivamente en la tarea diaria nuevas metodologías que favorecen espacios para todos.
- Potenciar la autoevaluación y la crítica constructiva entre el profesorado para generar espacios de autoayuda en los que todos puedan exponer su inquietudes, fracasos y logros.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que se va a desarrollar comenzó en 2010 con el planteamiento del proyecto y ahora, aunque está puesta en funcionamiento en todos los niveles educativos del centro se sigue implementando anualmente; no está terminada por ser un proceso en continuo cambio que busca la mejora educativa.

El centro en el que se lleva a cabo es en el colegio San José de Pontedeume (A Coruña) que acoge alumnado desde educación infantil hasta educación secundaria. El colegio también ofrece formación profesional de grado medio. A continuación estructuramos nuestro trabajo de manera cronológica y atendiendo a los siguientes apartados: gestión, formación, implantación y consolidación que son los que ha seguido el personal del centro para poder implantar el nuevo modelo de enseñanza.

Gestión.

Todo proyecto implica una programación para conseguir unos objetivos y en este caso la primera necesidad a la que es necesario dar respuesta es a la concienciación y formación de los profesionales; y paralelamente buscar la manera de financiar esta fase del proceso.

- Búsqueda de expertos para formar al claustro.

Es tan importante la formación del claustro como tener a éste motivado para que la aproveche; de la misma manera que es imprescindible encontrar al formador que sea capaz de aportar lo que se está buscando y empatizar con los docentes objeto del cambio.

Desde el centro se analizan los diversos modelos y tipologías de docentes con los que el centro desea identificarse. Este interés concluye en la necesidad de analizar y conocer diversas experiencias y trabajos de investigación e innovación fuera del centro. Por ello la asistencia a foros formativos por parte de los docentes, de difusión y de estudio son los primeros pasos en el proceso de cambio del CRP San José. Esta primera apertura del centro y de sus docentes al exterior repercute en una nueva formación para sus directivos y su profesorado al conocer nuevos modelos y posibles formadores – guías para el proyecto que se está planificando. Una vez superada esta fase preliminar podemos dar respuesta a interrogantes como: ¿qué formación se quiere recibir?, ¿sobre qué?, ¿quién puede darla? De estas preguntas se llega a la conclusión que se va a intentar en la medida de lo posible ir a las fuentes, a las personas principales dentro de cada metodología o modelo educativo. El tipo de formación que se decide y los ponentes para impartirla son los que se muestran a continuación.



Inteligencias múltiples	Dña. Monserrat del Pozo (Colegio Montserrat de Vallvidrera) D. Javier Bahón (Tuinnovas)
Habilidades de Pensamiento	D. Robert Swartz (Universidad de Massachusetts) D. David Perkins (Universidad de Harvard)
Aprendizaje cooperativo	D. David y D. Roger Johnsons (Universidad de Minnesota) D. Pere Pujolás (Universidad de Vic)

Tabla 1. Parrilla de formadores. Elaboración propia.

- ***Búsqueda de recursos para la financiación.***

Una vez escogida la plantilla de especialistas que participarán y guiarán el proceso de cambio y apoyo a los docentes, se diseñan las diferentes áreas de formación atendiendo al diagnóstico de necesidades detectadas desde la dirección. En nuestro caso se propone trabajar las inteligencias múltiples, las habilidades de pensamiento y el aprendizaje cooperativo. Se da paso a programar temporalmente la formación y a buscar la manera de financiarla; teniendo en cuenta que los expertos buscados conllevan que se haya que realizar un gran desembolso.

Para poder sacar adelante el proyecto se necesita una buena formación y está es cara; por lo tanto, el primer movimiento que se hace es destinar desde el centro una partida de dinero anual para este cometido. Otra fuente de financiación es a través de los fondos que la fundación Tripartita para la formación en el empleo destina a este fin. Con estas dos fuentes se comienza la formación y a la vez la implantación en aula de nuevas experiencias; que van a ser otra fuente de ingresos.

Una vez que se comienza a impulsar este nuevo modelo en el centro, se participa también en concursos de proyectos docentes innovadores que conllevan formación tanto en lo que se está implantando en el centro como en nuevos modelos que con el tiempo también se incluirán en el proyecto.

Otra gran ayuda viene de manos de la Consellería de Educación, esta por medio de los centros de formación de profesores colabora en el proyecto del centro al reconocer su valor y seriedad financiando parte de los ponentes. Otra forma de financiación proveniente de la Consellería es por medio de la colaboración que se pide al centro San José para dar formación a profesorado en distintos centros de Galicia y la participación en encuentros y congresos.

Formación.

- ***Generar en el claustro la necesidad de cambio***

Para garantizar la eficacia de la formación es necesario conseguir que el profesorado esté motivado a aprender, quiera modificar su estrategia de aula y tenga unas bases sobre las que asentar el conocimiento. Con este fin se asiste a jornadas de

formación por diferentes lugares del país, se visitan centros educativos que están implantando nuevas metodologías y se realizan en el centro jornadas de concienciación.

- ***Formación al claustro***

La formación específica necesaria para llevar a buen fin el proyecto del centro se realiza mayoritariamente dentro del mismo, esta se programa de manera que llegue a todos los docentes y luego se tenga una más concreta por etapas educativas. Al tratarse de un centro de una línea resulta sencillo que todo el claustro conozca lo que se trabaja en cada etapa y pueda compartir, y que muchas de las estrategias se trabajen en todos los cursos con pequeñas particularidades.

Este proceso se comienza en el año 2011, al año siguiente de comenzar el progreso y tener las formaciones iniciales de concienciación; es importante ajustar la temporalización de manera que no se dilate el tiempo entre seminarios y que tampoco resulte difícil para el profesorado el poder asistir, participar y aprovechar puesto que se está realizando durante el curso y los docentes tienen responsabilidades de aula.

El motivo de tener estas sesiones durante el curso, o los días previos al comienzo del mismo, tiene como finalidad poder aplicar en aula lo aprendido y tener la oportunidad de plantear dudas y mejorar la práctica.

El proceso de formación y de implantar en aula son casi paralelos de manera que aunque con base teórica los conocimientos adquiridos tienen una aplicación inmediata real.

Otra gran ayuda viene de manos de la Consellería de Educación, esta por medio de los centros de formación de profesores colabora en el proyecto del centro al reconocer su valor y seriedad financiando parte de los ponentes. Otra forma de financiación proveniente de la Consellería es por medio de la colaboración que se pide al centro San José para dar formación a profesorado en distintos centros de Galicia y la participación en encuentros y congresos.

Implantación.

Como se ha mencionado la implantación es casi inmediata a la formación, pero para garantizar que esa implantación se realiza de manera correcta se busca la manera de valorarla, evaluarla y en caso necesario, mejorarla; aquí entra a formar parte del proceso el acompañamiento de expertos y la colaboración entre docentes.

- ***Llevar al aula los conocimientos acompañados por expertos. coaching.***

Una vez que el docente ya ha aplicado lo aprendido en el aula y tiene más interiorizados los procesos es el momento de hacer valoración; aproximadamente al mes de haber recibido una nueva formación el docente tenía una sesión de coaching en aula, esta sesión se realiza por expertos externos al centro de manera que garanticen la objetividad y ayuden en el caso de ser necesarias mejoras.



Otra forma de valorar el proceso es por medio de la colaboración docente, de la misma manera que hace la persona que realiza el coaching externo, entra en aula un compañero del centro consiguiendo así la ayuda mutua y la pérdida de “vergüenza” a la hora de pedir ayuda.

- ***Establecer estrategias que garanticen la implantación en aula.***

Frecuentemente se habla de que un 33% del claustro es reticente a los cambios y este proyecto de centro es necesario que el 100% colabore para conseguir el éxito; por lo tanto, se hacen necesarias estrategias para garantizar que todo el mundo está aplicando en aula lo aprendido y programándolo de manera coherente y acorde con los contenidos curriculares.

Con el fin de garantizar esta implantación óptima se acuerdan en claustro unos mínimos que todo el mundo debe cumplir por trimestre y se crean unos registros de aula y profesor en los que se evidencia el trabajo realizado que son analizados por un equipo de profesores. Los mínimos se modifican anualmente ya que el proceso es cada vez más complejo y el claustro es más experto.

- ***Seguimiento de la implantación mediante sistema de gestión y acompañamiento.***

Los registros mencionados anteriormente se incorporan al libro del docente, que es un documento que cada profesor tiene con el fin de garantizar la calidad y excelencia educativa en el centro, y se envían al equipo directivo al finalizar cada trimestre. En estos documentos queda constancia del trabajo de cada profesor y también de su grado de satisfacción con el trabajo; así se puede ver quien necesita ayuda y en qué, cómo se encuentra en el proceso, qué le cuesta, etc., y se pueden tomar medidas.

Consolidación.

- ***Procesos de evaluación y debate y propuestas de mejora.***

Para garantizar que los cambios realizados perduran y se mejoran con el tiempo, se crean equipos de trabajo encargados de hacer un seguimiento de cada metodología o modelo; de esta manera hay un equipo de trabajo por proyectos, otro de aprendizaje cooperativo y un último de habilidades de la mente. Estos equipos tienen el cometido de recoger información relativa a su ámbito tanto de los alumnos como de los profesores y luego hacer una evaluación y discernir para plantear propuestas de mejora.

Las propuestas son enviadas al equipo directivo que las expondrá en claustro para abrirlas a debate y luego decidir la manera de actuar.

- ***Presentación de buenas prácticas en claustro.***

Con el fin de seguir mejorando en el modelo de centro y trabajando desde la

cooperación se realizan sesiones para compartir experiencias. El último miércoles de cada mes tiene lugar la presentación de buenas prácticas, esto consiste en que dos o tres docentes compartes una buena praxis con los compañeros (programación, realización y evaluación) y entre todos se aportan propuestas de mejora si las hubiese.

EVIDENCIAS

Después de estos años de andadura podemos valorar el trabajo y el cambio el centro como óptimo. Actualmente el centro cuenta con seis profesores TBL, esto es que son especialistas en Aprendizaje Basado en el Pensamiento



Figure 1. Acreditación de profesorado en Thinking Based Learning, TBL. Fuente: CPR San José.

También se ha eliminado casi la totalidad de los libros de texto en primaria y en algunas asignaturas de secundaria. El trabajo por proyectos se está realizando ya como algo natural, cosa que se evidencia en los pasillos, aulas y en las programaciones de los docentes.



MATERIA:		CURSO ESCOLAR:		CPR SAN JOSÉ. PONTEDEUME		Rev. 16/09/2014 (Provisional)			
Misión / Visión:									
Horizonte de Comprensión en el Área:									
TEMA:		Actividad introductoria:		Hábito mental:					
Curso:	Sesiones:	Fechas:							
Competencias	Estándares de aprendizaje /Objetivos	Contenidos	Actividades (Nº sesiones)	IM Bloom HOM	Recursos				Evaluación
					Didácticos	Metodológicos	NNTT	Físicos Personas	

Figure 2. Programación de contenidos. Fuente: CPR San José

Además desde el equipo directivo se está dando formación y asesoramiento a otros centros y se participa comúnmente en conferencias y jornadas como invitados para presentar nuestra experiencia de cambio.



Figure 3. Conferencia sobre nuevos modelos educativos impartida por profesionales del CPR San José. Fuente: CPR San José

CONCLUSIONES

El cambio es posible. La desestabilización y los miedos que nos produce el salir de nuestra zona de confort se van superando en la medida que vamos marcando retos y comprobamos que somos capaces de alcanzarlos. Es importante que éstos sean realistas pero no básicos, revisándolos periódicamente e introduciendo los cambios necesarios para llegar a conseguirlos. Todo esto sin perder de vista el acompañamiento personalizado; en la medida de que contagiamos la ilusión por el proyecto y la convicción de que somos capaces de hacerlo, se va generando, en el centro, un modo nuevo de ver y de dar respuesta a los desafíos que se nos presentan en el día a día.

Después de la formación inicial recibida se percibe que el claustro demanda seguir aprendiendo y aplicando en aula, ya que los resultados obtenidos son gratificantes, con lo que los tres primeros objetivos planteados con el proyecto se pueden valorar como conseguidos. El ambiente generado de aprendizaje y praxis ha hecho que los profesionales se planteen nuevas dudas y se abran más a la hora de compartir tanto sus éxitos como fracasos en aula; con esto el último de los objetivos también estaría conseguido. Pero como se ha planteado es un proceso continuo que busca la excelencia y por lo tanto no tiene marcada una meta, así los objetivos ahora conseguidos hay que intentar mantenerlos en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazarra, L., Casanova, O. (2013). *Directivos de escuelas inteligentes*. Madrid. SM.
- Del Pozo, M. (2011). *Aprendizaje inteligente*. Barcelona. Tekman books.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid. SM.
- Johnson, D., Johnson, R. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Madrid. SM.
- Marina, J.A., Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende. La inteligencia ejecutiva aplicada a los docentes*. Santillana.
- Rodríguez, A. (2015). *Metáforas de la sociedad digital. El futuro de la tecnología en la educación*. Madrid. SM.
- Swartz, R., Costa, A. y otros (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Como desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid. SM.
- Urra, J. (2009) *Todo lo que hay que saber para que tus hijos y tú seáis felices*. Aguilar.
- Vergara, J.J. (2015). *Aprendiendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos*. Madrid. SM.

RACISMO EN LAS INTERVENCIONES PROFESIONALES EDUCATIVAS. PROPUESTAS METODOLÓGICAS DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL.

Castellano Barragán, Alberto¹

Universidad de Castilla La Mancha/ España

¹e-mail: alberto.castellano@ulcm.es

Resumen. El artículo versa sobre un estudio empírico del comportamiento actitudinal de los profesionales de la educación, a través de una muestra representativa de los mismos. El etnocentrismo culturalista de estos profesionales, es sólo una de las dimensiones en las que se expresa el racismo institucional contemporáneo. Los resultados obtenidos, evidencian la necesidad de replanteamientos formativos, tanto en los profesionales en activo, como de los estudiantes universitarios.

La necesidad de intervenir a través de modelos antirracistas, y desde una participación y comunicación intercultural, es la propuesta que exponemos tras la investigación desarrollada.

Nuestro estudio se centra en el aspecto actitudinal de dicha dimensión, observando los tipos e intensidad del prejuicio (sutil y manifiesto) en diferentes grupos profesionales (educación, sanidad, y servicios sociales). Se utiliza la escala de Pettigrew y Meertens (1995), previamente validada por Rueda, Navas y Gómez (1995); y adaptada por nosotros para incluir en la misma el prejuicio diferencial hacia diversos grupos nacionales. Para poder validar en el futuro dicha adaptación y asegurar la potencia de los resultados, se ha seleccionado una muestra amplia en una ciudad española pequeña (10% del universo, 278 profesionales).

Los resultados muestran diferencias significativas tanto en el tipo como en la intensidad del prejuicio, asociados a distintas variables. Es elevado el porcentaje de profesionales de la educación en los que se observa la existencia de prejuicio sutil y manifiesto. Esto pone de manifiesto la necesidad de intervenir para reducir y paliar los efectos del mismo.

Palabras clave: interculturalidad, educación, racismo, prejuicio.



INTRODUCCIÓN

Al racismo (social o popular) existente desde hace varias décadas, se añaden ahora nuevas expresiones y formas de racismo que son más sutiles, pero no por ello menos peligrosas. Una de estas nuevas manifestaciones es el racismo institucional, que se ejerce –entre otros niveles- a través de los profesionales responsables de aplicar diversas políticas sociales.

La conceptualización más reciente de racismo institucional lo define como:

“El conjunto de políticas, prácticas y procedimientos que perjudican a algún grupo étnico (o racial) impidiendo que pueda alcanzar una posición de igualdad. La dimensión institucional del racismo se produce en diferentes ámbitos, entre los cuales podemos destacar, por su importancia, los siguientes: 1) los discursos de los representantes institucionales y la utilización pública y con fines electoralistas de los discursos xenófobos, en particular de los discursos de “preferencia nacional” (pensemos, por ejemplo, en los mensajes que transmiten una idea de conflicto y competencia desleal entre trabajadores migrantes y nacionales); 2) las conductas discriminatorias de los funcionarios que representan la Ley y el Estado (policía, funcionarios de extranjería, militares etc.); 3) las medidas, regulaciones, leyes y decretos que limitan los derechos sociales, políticos, económicos y culturales de las personas según su lugar de nacimiento, “raza”, “etnia”; y 4) el culturalismo y etnocentrismo que estructuran las políticas sociales y orientan la intervención social de los profesionales que trabajan en contextos multiculturales en el ámbito social, sanitario y educativo” (Aguilar, 2014: 133).

La dimensión institucional del racismo se produce en diversos ámbitos, uno de los cuales es el culturalismo y etnocentrismo que estructuran las políticas sociales y orientan la intervención social de los profesionales que trabajan en contextos multiculturales en el ámbito social, sanitario y educativo.

El antirracismo en general y la intervención social antirracista en particular necesitan llevar a cabo una profunda renovación de su identidad, de sus fundamentos, de sus métodos y de sus fines, si no quiere continuar impotente frente al resurgir de viejos fantasmas que parecen estar recorriendo Europa aún con más fuerza. Desde hace más de dos décadas en Europa se critica al antirracismo por estar atrasado una o dos generaciones respecto al racismo.

En esta investigación se indaga en aspectos relacionados con la cuarta dimensión del racismo institucional, es decir, con el etnocentrismo y el prejuicio de los profesionales responsables de implementar las políticas sociales. La dimensión institucional del racismo acentúa el carácter sistemático, estructural e implícito del racismo. Según esta perspectiva el racismo es un fenómeno radicado en el funcionamiento de la sociedad y es, en parte, independiente de las intenciones y de la conciencia de algunos actores.

Nuestra investigación se centra en el estudio de la dimensión actitudinal del racismo, desde una perspectiva psicosocial y tomando como referencias las investigaciones europeas más recientes.

Profundizando algo más en el concepto de prejuicio sutil y manifiesto que es el objeto de investigación Pettigrew y Meertens (1995), acuñaron nuevos términos para referirse a las formas tradicional y contemporánea del prejuicio étnico, denominándolas respectivamente, prejuicio manifiesto (caliente, cercano y directo) y prejuicio sutil (frio, distante e indirecto).

Los prejuicios tienen importantes y complicadas consecuencias, como son la exclusión social, la exclusión moral y los efectos en las estrategias identitarias (Buraschi, 2012). Por ello, consideramos que es de gran interés investigar este componente irreflexivo y no explícito en los profesionales de los tres grandes ámbitos de la intervención social en las políticas sociales. Además, aunque existen publicaciones que han abordado indirectamente este tema (Aguilar, 2010 y 2011; Aguilar y Buraschi, 2012a y b), la realidad es que no se ha realizado hasta la fecha ningún estudio empírico cuantitativo con muestra amplia que lo investigue en nuestro país.

OBJETIVOS

La hipótesis de partida es que la práctica profesional responsable en el campo educativo, en contextos de diversidad cultural está determinada y/o condicionada, de forma inconsciente e irreflexiva, por visiones etnocéntricas y culturalistas basadas en prejuicios manifiestos y sutiles hacia la población inmigrante, constituyendo un mecanismo de expresión (entre otros) del racismo institucional.

Para comprobar esta hipótesis los *objetivos de investigación* son:

- Identificar si existe prejuicio sutil y manifiesto en los profesionales de la educación, en la ciudad de Cuenca.
- Identificar la existencia de asociación entre tipos y grados de prejuicio con variables tales como la edad, el perfil profesional, el tipo de entidad en que se trabaja y el sexo.
- Validar la adaptación de la escala original que se ha elaborado exprofeso para este estudio, y que incorpora la distinción entre grandes grupos nacionales de inmigrantes. En el caso de que nuestra adaptación mostrara sensibilidad suficiente, nuestro estudio habrá constituido una aportación metodológica relevante en el ámbito psicosocial de estudio del prejuicio hacia la población inmigrante en España.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/MATERIAL Y MÉTODOS

La *muestra* (10% de la población universo) está constituida por 278 personas pertenecientes a los ámbitos profesionales y formativos de la educación, la sanidad y los servicios sociales (73,3% mujeres y 23,7% hombres). El 50,4% tiene entre 16 y 25 años, el 18,3 % entre 26 y 35 años, el 24,1% entre 36 y 50 años y el 7.2% entre 51 y 64



años. Por perfil profesional el 36% proceden del sector educativo, el 36% son del sector social, el 27,7 % del sector sanitario y un 0,4% pertenece a otro sector sin especificar. Un 45% son profesionales en activo, el 52,5% son estudiantes de titulaciones educativas, sociales y sanitarias y 2,5% de la muestra son parados. En cuanto al sector en que trabajan, el 34,9% pertenece a la administración pública, 5% pertenecen a empresas privadas, el 9% al tercer sector, y el 52,5% son estudiantes.

Para la *medición* del prejuicio sutil y manifiesto, se ha utilizado el *instrumento* que originalmente desarrollaron Pettigrew y Meertens (1995), con dos escalas de 10 ítems cada una, tipo Likert con cinco valores (desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo), que miden cada una de ellas un tipo de prejuicio. En España, Rueda, Navas y Gómez (1995) y Rueda y Navas (1996), realizaron una adaptación de las escalas originales de Pettigrew y Meertens para estudiar el prejuicio hacia inmigrantes (magrebíes y subsaharianos), siendo validada la misma. Y esta es la que hemos usado para nuestra investigación, con una adaptación *ad hoc* específica para nuestro estudio a fin de observar la existencia de posibles diferencias en el prejuicio de un mismo sujeto hacia diferentes grupos nacionales de inmigrantes, razón por la cual se agregó cada ítem de la escala original (sobre inmigrante en general) un apartado de cuatro sub-escalas referidas a los cuatro grandes grupos nacionales de inmigrantes en España (magrebíes, subsaharianos, latinoamericanos y rumanos).

EVIDENCIAS

Pettigrew y Meertens (1995), desarrollaron dos escalas de 10 ítems cada una con formato Likert, para medir cada tipo de prejuicio. Los ítems, tratan de localizar entre los sujetos de investigación, los perfiles de personas que atienden a una tipología del prejuicio (adaptada por Meertens y Pettigrew, 1997), a saber:

- Fanáticos: Personas que puntúan alto en ambas escalas (prejuicio manifiesto y sutil). Estas expresan su prejuicio de forma abierta, manifiesta o tradicional.
- Sutiles: Personas que obtienen una puntuación alta en la escala sutil y baja en la escala manifiesta. Estas personas, rechazan las expresiones crudas del prejuicio, pero ven a las minorías étnicas como transgresoras de los valores tradicionales, y no sienten ni simpatía ni admiración por ellas.
- Igualitarias: Personas que puntúan bajo en ambas escalas.

Los resultados obtenidos a partir de la muestra estudiada, son los siguientes:

Tabla 1. TIPOLOGÍA DE PREJUICIOS

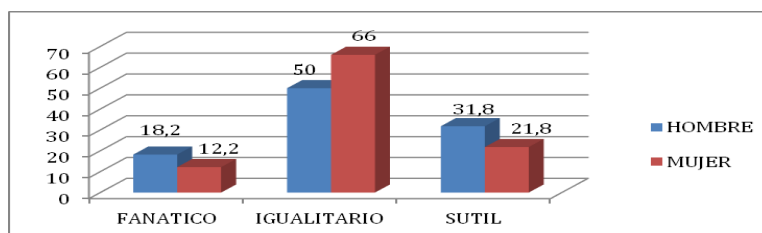
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	FANÁTICO	37	13,3	13,6	13,6
	IGUALITARIO	169	60,8	62,1	75,7
	SUTIL	66	23,7	24,3	100,0
	Total	272	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	2,2		
Total		278	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la tipología del prejuicio, predomina el perfil de personas bajo la tipología denominada como igualitario (60,8%). La tipología del prejuicio sutil corresponde a un 23,7% de la muestra y el perfil fanático representa un 13,3%.

Estos tipos de perfiles se relacionan con el sexo de los sujetos de forma muy significativa: la presencia más elevada y significativa de perfiles fanáticos y sutiles aparece en hombres mientras el perfil igualitario aparece más en mujeres que en hombres

Gráfico 1. TIPOLOGÍA DE PERFIL PREJUICIOSO POR SEXO

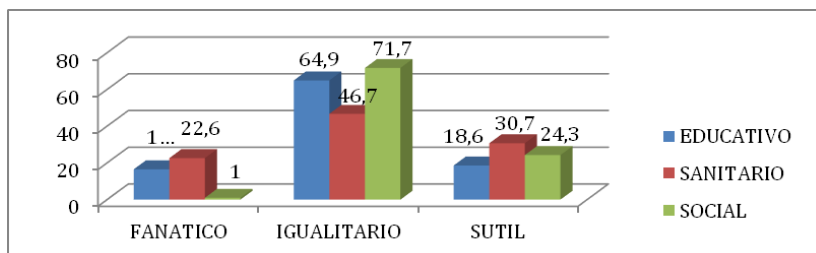


Fuente: Elaboración propia.

Otra variable que se ha evidenciado como determinante en nuestro estudio es el *ámbito profesional* al que pertenecen los sujetos estudiados: social, sanitario y educativo. Los datos obtenidos en cuanto a la muestra del perfil *educativo* son los siguientes: representan a una tipología fanática un 16,5%, al igualitario un 64,9% y al sutil un 18,6%, dejando constancia que se aproximan hacia una desviación típica 2, es decir de perfil igualitario



Grafico 2. TIPOLOGÍA DE PREJUICIO POR ÁMBITO PROFESIONAL O DE ESTUDIOS



Fuente: Elaboración propia.

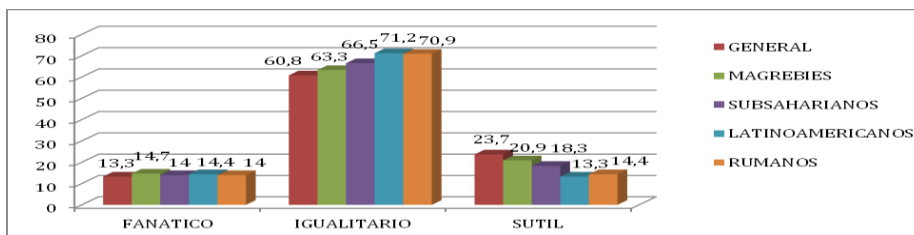
Otro de los propósitos de nuestra investigación era verificar si el instrumento podía adaptarse y validarse para comprobar diferentes percepción y tipo de prejuicio, en función del *grupo nacional* al que se adscriba a la población inmigrante. Este tipo de adaptación no se ha hecho hasta la fecha en nuestro país, por temor a que el “efecto contaminante” o de influencia de la respuesta referida a un grupo nacional influyera y llevase a responder con iguales valores en lo que respecta a otros grupos. En nuestra investigación se ha puesto de manifiesto que la adaptación que se ha llevado a cabo es sensible y permite discriminar valores diferentes en función de grupos nacionales, por lo que, en adelante, quienes estén interesados en estudiar el prejuicio sutil y manifiesto hacia diversos grupos nacionales de población, pueden utilizar nuestra escala. Los datos obtenidos son los siguientes: La percepción y actitudes de la muestra hacia los *magrebíes* evidencia un perfil fanático hacia este grupo de un 14,7%. Un 63,3% se muestran igualitarios y un 20,9 % evidencia prejuicio sutil.

Hacia el grupo de *subsaharianos* la frecuencia del perfil fanático es similar que en caso de *magrebíes* con un 14%, en cambio hay mayor frecuencia de perfil igualitarios (un 66,5 % hacia subsaharianos frente un 63,3% hacia *magrebíes*), y son sutiles un 18,3%.

Con respecto a los *latinoamericanos* se observa que es el grupo nacional hacia el cual el prejuicio sutil es ligeramente menor, aunque el fanático es similar a los anteriores: tipología fanática en el 14,4% son fanáticos hacia este grupo, un 71,2 % son igualitarios (el mayor porcentaje hacia este grupo), y un 13,3 % son sutiles.

El último grupo es el de los *rumanos*, donde el perfil fanático tiene una frecuencia prácticamente igual que el resto de grupos, un 14%, igualitarios son un 70,9 % y sutiles un 14,4%.

Gráfico 4: TIPOLOGÍA DE PREJUICIO POR GRUPOS NACIONALES



Fuente: Elaboración propia.

Existen, por tanto, diferencias significativas en las actitudes y tipos de prejuicio según se trate de un grupo nacional u otro.

CONCLUSIONES

El trabajo presentado evidencia, que los profesionales del campo de la educación tienen prejuicios. Esto hace constatar, que en el ejercicio de sus prácticas profesionales, y en sus intervenciones, de manera implícita en algunos casos, pero mayoritariamente explícita, se manifiestan prejuicios.

No debemos obviar, que muchos de los proyectos de intervención de estos profesionales, suelen llevar consigo la denominación, antirracista e intercultural, por lo que podemos deducir a través de este trabajo de investigación, que esos son obsoletos y no cumplen el objeto deseado.

Debemos por tanto promover nuevos modelos interculturales de trabajo, basados en el diálogo, la comunicación, la comprensión y mejora, desde un visionado de labor social emancipadora y en defensa de la autodeterminación y empoderamiento de los participantes.

Es necesario proponer el reciclaje formativo de los profesionales en activo, y el replanteamiento y diseño de los modelos formativos en los estudios de educación. Por tanto, hay que trabajar con los estudiantes y profesionales en el desarrollo de las competencias interculturales que contribuyan a esa convivencia inclusiva. No sólo se trata de comportarse de manera coherente, se trata de cambiar las formas de relacionarse y los discursos consecuentes, para contribuir a la transformación.

Se trata de poner de manifiesto los procesos de comunicación participativa antirracista, desde modelos interculturales basados en la escucha activa, la comprensión de la realidad, la formación intercultural efectiva.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M^a J. (2010). Modelos de intervención social con inmigrantes e interculturalidad: un análisis crítico. *Ingurrak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*. Vol. Monográfico especial “Sociedad e Innovación en el siglo XXI” (pp. 77-94). Febrero 2010.
- Aguilar, M^a J. (2011). El racismo institucional en las políticas e intervenciones sociales dirigidas a inmigrantes y algunas propuestas prácticas para evitarlo. *Documentación Social*, 162, 139-166.
- Aguilar, M^a J. (2014). Racismo institucional. En A. Ortega y L. Heredia (eds.). *Diccionario de extranjería*. Madrid: LID.
- Aguilar, M^a J. y Buraschi, D. (2012a). El desafío de la convivencia intercultural. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana REMHU*, 38, 27-43. Disponible en: <http://www.csem.org.br/remhu/index.php/remhu/article/view/298>
- Aguilar, M^a J. y Buraschi, D. (2012b). Prejuicio, etnocentrismo y racismo institucional en las políticas sociales y los profesionales de los servicios sociales que trabajan con personas migrantes. En *VII Congreso Migraciones Internacionales en España. Movilidad Humana y Diversidad Social*. Bilbao: EHU.
- Aguilar, M^a J. y Buraschi, D. (2013). Participación, modelos implícitos e intervención de los profesionales de lo social. En *Actas oficiales del IV Congreso de la Red Española de Política Social (REPS) Las políticas sociales entre la crisis y la post-crisis* (pp. 1422-1434). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en: <https://www.dropbox.com/s/hpzt077agdc0cq5/actas.pdf>
- Buraschi, D. (2012). Las estrategias identitarias de los emigrantes canarios retornados de Venezuela. En M^a J. Aguilar (Coord.). *Creatividad, descubrimiento y futuro. I Congreso Nacional de Investigación en Grado INVESTRADO 2012* (pp. 357-373). Cuenca: UCLM.
- Cea D’Ancona, M.A. y M. Valles (2011). *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2011*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- ECRI (2011). *Cuarto informe sobre España*. Strasbourg: Council of Europe. Disponible en: <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Spain/ESP-CBC-IV-2011-004-ESP.pdf>
- Gaertner, S. L. y Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. En J.F. Dovidio y S.L. Gaertner (Eds.). *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 61-89), Orlando, FL: Academic Press.
- Navas, M. y Cuadrado, I. (2014). *El estudio del prejuicio en Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres.
- Pettigrew, T.F. y Meertens, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.

Rueda, J. F. y Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social*, 11, 131-149.

Rueda, J. F., Navas, M. y Gómez, C. (1995). Las nuevas expresiones del racismo: adaptación de una escala de prejuicio sutil. En J. C. Sánchez y A. M. Ullán (Comps.), *Procesos Psicosociales básicos y grupales*. (pp.357-370). Salamanca: Eudema.

SOS Racismo (2013). *Informe anual 2013 sobre el racismo en el estado español*. San Sebastián: Gakoa.

INCLUIRLOS SIGNIFICA SABERLO TODO DE ELLOS.

Garrido Feijoo, Rosa María¹ / Carballo Lado, Pilar²

ONCE/España

¹e-mail: rfg@once.es, ²e-mail: pcl@once.es

Resumen. Esta comunicación cuenta la historia ficticia de un niño ciego a lo largo de su escolaridad basándose en experiencias y vivencias recogidas por las autoras y otros profesionales de la ONCE en la intervención educativa con el alumnado con discapacidad visual. Se relaciona y argumenta que hablar de una verdadera educación inclusiva implica la visibilidad y el conocimiento de los alumnos con discapacidad formando parte del total de las diferencias del aula. Visibilizar no es lo mismo que ver, significa hacer algo visible y cada estudiante ciego en un aula es una oportunidad de aprendizaje y de transformación. Entre todos, se han destacado, factores de accesibilidad involucrados en el proceso educativo de estos escolares. Se relaciona la accesibilidad directamente con el desarrollo, el potencial de aprendizaje y las responsabilidades que todos tenemos para que la escuela progrese hacia un entorno mejor, más inclusivo.

Palabras clave: Discapacidad visual, accesibilidad, inclusión, participación en el aula, tecnología.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Los escolares con discapacidad visual tienen, a priori, más barreras de aprendizaje por resolver y ello los convierte potencialmente en más vulnerables. Eliminarlas está a nuestro alcance y tenemos el deber moral de hacerlo aunque, más allá del deber moral, recordar la legislación nos debería dar más razones para actuar. Eliminar barreras no perjudica a nadie y nos beneficia a todos. ¿Por qué entonces no se hace?

Nuestro marco legislativo en educación, la LOMCE¹⁶ los protege: habla de principios de normalización e inclusión, no discriminación, igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo, y de “accesibilidad universal a la educación”. Tener todos el derecho a la educación y luego encontrarse dentro del sistema con barreras de acceso no tiene sentido. Todos incluye aprender a vivir juntos. Spinosa (2012)¹⁷ subraya este derecho y Skliar (2009)¹⁸ señala que “no se trataría del “vivir juntos” sino del aprender a hacerlo”. Y para ello necesitamos conocerlos. De lo contrario, la vida en las aulas perpetuará situaciones que no favorecen las condiciones de participación de todo el alumnado. “Para que la inclusión educativa sea una realidad, es importante tener en cuenta una serie de barreras que hacen que los procesos de inclusión se retrasen e incluso impidan que se produzcan” (Spinosa, 2012)¹⁹. Las soluciones deberían entenderse desde una perspectiva holística y dentro de un marco de colaboración, de trabajo en red entre instituciones, editoriales y comunidad educativa en general. Esta comunicación pretende mostrar, desde nuestra experiencia algunas de esas barreras.

En la página Web²⁰ de educación de la ONCE, podemos encontrar más orientaciones sobre accesibilidad y discapacidad visual.

Tenemos leyes que nos amparan, unas pautas que nos orientan y, sin embargo, seguimos construyendo barreras en lugar de puentes.

OBJETIVOS

Contribuir a crear conciencia sobre la necesidad de cambios hacia contenidos y modelos de aprendizaje accesibles que permitan la participación activa de todo el alumnado.

¹⁶ MECD (2013): Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En BOE nº 295, 10 de diciembre de 2013, página 97866. Recuperado el 18/02/17, de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/inicio.html?sessionid=744D4C0D77D8A0F028609FA8804C0D1D>

¹⁷ Spinosa Rabanal, J. A. (2012): La importancia de trabajar juntos. *RHNEE*, página 96 Recuperado el 18.01.17 de, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105312>

¹⁸ Skliar, C. (2009): De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *REIRE*. página 11. Recuperado 19.02.17 en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/download/141133/192550>

¹⁹ Spinosa Rabanal, J. A. (2012): La importancia de trabajar juntos. *RHNEE*, página 96. Recuperado el 18.01.17 de, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105312>

²⁰ ONCE. Web de Educación. Recuperado el 18/02/17, de <http://educacion.once.es/>

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Imaginarse la vida de un niño ciego en la escuela del siglo XXI puede ser complicado. Por una parte, no sabemos cuál de toda la tecnología emergente se adapta a las personas con ceguera y, por otra parte, tampoco es fácil saber si la escuela actual, más innovadora, con metodologías y nuevos procesos pedagógicos que pretenden cambiar la educación, incluye plenamente la diversidad que aporta la ceguera en las aulas y responde o se ajusta a ella.

Una escuela es innovadora cuando todos sus alumnos tienen éxito y llegan a ser quienes quieren ser, comenta Alfredo Hernando Calvo, psicólogo y autor de *Viaje a la Escuela del Siglo XXI*²¹.

Sí, no es fácil imaginarse la vida de un niño ciego pero intentémoslo: Cierren los ojos y piensen que son ciegos, que a través de lo que oyen y escuchan, de cuánto se acerquen o no a la realidad que les envuelve, sabrán más o menos de ella. Piensen que dependen de mediadores como, padres, amigos y maestros para que ellos les ayuden en el procesamiento de la realidad. Imagínense, que moviéndose, conocerán más que si permanecen quietos, parados, estáticos, sin tarea que hacer...

Imagínense lo bonito que debe ser ir a la escuela y comenzar a tocar objetos distintos a los de casa, son tantas cosas por aprender...

Pues vamos allá. Comencemos nuestro particular viaje.

“Hoy es mi primer día en la escuela y seguro que el aterrizaje en educación infantil es de lo más placentero, los primeros amigos están por llegar y, con ellos, las primeras experiencias compartiendo con iguales tiempo, escuchando cuentos, resolviendo puzzles, registros en el calendario, las primeras operaciones de cálculo, la iniciación a la lectoescritura, los movimientos de la psicomotricidad, y más cosas.

Moverse en un entorno con mucha gente es muy complicado y mucho más cuando hay ruido; a veces me pierdo en el recreo. He oído hablar a papá con los profesores y dicen que los elementos arquitectónicos no están totalmente adaptados. Será por eso que me cuesta saber cuando comienza y finaliza un tramo de escaleras, bordear una puerta de acceso mal situada, no chocar con columnas en el patio... Cada día aprendo algo nuevo en la escuela y ya sé que tendré que bajar las escaleras con más precaución, sortear los obstáculos del patio y pasar por la puerta siempre con una cuidadora, no como mis compañeros, ¡solos!

En clase utilizo el mismo material que los demás. Sería más fácil si el tamaño de las regletas fuera mayor porque me cuesta manipularlas, aunque lo consigo. Tampoco tengo nada que enmarque las actividades de mesa. Me cuesta encontrar cualquier elemento que se cae al suelo, pero preguntando cada vez que cae... ¡eliminada el problema!

²¹ Hernando Calvo, A. (2015): *Viaje a la Escuela del Siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado el 18/02/17, de http://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/



No todo es hacer fichas, a veces toca descansar, y digo toca porque seguro que me apetecería poder jugar con la PDI pero me va a resultar imposible. Acaba de llegar mi profesor de la ONCE. En voz bajita, me lee y explica toda la información que aparece en la pantalla... y yo me voy encontrando mejor. Mi profe que está siempre tan pendiente de todos y cada uno de nosotros hoy se siente también mejor con esta ayuda extra: me ha hecho alguna pregunta igual que a mis compañeros y he participado. Todos contentos. Todos pasándolo bien y aprendiendo muchas cosas.

Cuando no tenemos ayuda o es imposible que yo haga lo que aparece en la pantalla tengo que hacer algo diferente: braille y sólo braille porque estar sin hacer nada en el aula... Este es el momento en que estamos totalmente solos mi maestro de la ONCE y yo. Al final le cogeré manía, al profe o al braille.

Tengo un ordenador, me habla y su voz se parece a la de un robot, es muy gracioso, habla igual que yo candor estoy acatarrado. Pensaba que los ordenadores hablaban con voces normales, no entiendo por qué no puede ser así. Mi ordenador tiene juegos²² que, como dice mi profesor, son “accesibles y dirigidos”, o sea, que podemos participar todos y tenemos ayuditas si las necesitamos.

Ellos también tienen en sus ordenadores juegos y actividades que parecen superdivertidas y aprenden un montón de cosas. ¡Qué pena que yo no pueda jugar! dicen cosas que no puedo hacer: “arrastra”, “sigue la flecha”...

Yo dibujo en el ordenador pero conectándolo a una tableta digitalizadora²³ (no puedo usar el ratón). Relleno siluetas muy sencillas con el “boli”²⁴. Luego, el profesor le pone relieve o lo imprime en fúser²⁵, que es lo mismo pero queda de cine.

A mis compañeros les encanta utilizar las tablets. Me cuesta un poco hacer los “gestos” con los dedos para leer todo el cuento pero lo intento. Infantil, sido una etapa feliz, jugando y aprendiendo, y eso siempre es divertido.

Aún no sabemos leer pero tengo un “boli gordo” que se llama LEO²⁶ que me ayuda: lo coloco en la pegatina con puntos que hay en la esquina de cada hoja y lee.

Ahora en Primaria, estoy más tiempo sentado en el aula y los puntos me persiguen: no tengo boli, tengo máquina Perkins. Ya sé leer, aunque un poco más despacio que alguno de mis compañeros. Me siento muy bien cuando entre todos leemos textos en clase: a veces aparecen en la pantalla de la pizarra digital ¡es la estrella de las actividades! y yo los sigo con mi libro braille. ¡Ojalá pudiera hacer esto siempre! Soy pequeño pero me doy cuenta de que hay cosas que se me resisten, que no soy capaz. Además, en Primaria, tengo que estar mucho más atento porque hay más niños

²² ONCE. Juegos accesibles. Recuperado el 18/02/17, de <http://educacion.once.es/recursos-educativos/cuentos>

²³ Tableta digitalizadora. Recuperado el 18/02/17, de https://es.wikipedia.org/wiki/Tableta_digitalizadora

²⁴ Bolígrafo de la tableta digitalizadora.

²⁵ Fúser. Recuperado el 18/02/17, de

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_9/m9_ilus_tipos.htm

²⁶ ONCE.LEO, lector óptico de etiquetas. Recuperado el 18/02/17, de

<http://cidat.once.es/home.cfm?excepcion=52&idproducto=697&idseccion=11>

en el aula y los contenidos son más difíciles. ¡Qué difícil es mantener la atención tanto tiempo! Cuando no soy capaz, no sé qué hacer y tampoco tengo manera de escaparme. Ellos se lo pasan ¡pipa! pero yo comienzo a aburrirme. Al final de la mañana estoy cansado, agotado, me froto los ojos, muevo la cabeza o la pongo encima de la mesa. A mi profesor eso no le gusta nada. A veces sólo me doy cuenta de lo que estoy haciendo cuando pone la mano sobre mi cabeza para que yo la pare.

No sé si alguien puede ayudarme para que esté más atento. Bueno, Daisy²⁷, me ayuda, me lee historias e incluso algún libro de texto.

Lo que no se me resiste es el teclado del ordenador, soy de los mejores de la clase. El profesor de la ONCE se puso muy pesado con mis padres y con mi profe. Les decía: “tiene que conocer el teclado para poder trabajar con el ordenador. Si no conoce las posiciones de las teclas no podrá usarlo”. Tengo un programa que se llama Mekanta²⁸ que me enseña a escribir con todos los dedos de la mano en el teclado. Cada tecla es un animal y tengo que acordarme dónde está el “ñandú”, la “foca”, la “jirafa”...

Aprender a escribir y a leer fue un puntazo pero lo que vino después no me gustó tanto. Me enchufaron en el ordenador una línea braille . ¿Una qué? Sí, una Línea Braille²⁹. Cada vez que la uso tengo que leer todo con mis dedos. Los puntos aparecen y desaparecen muy rápido. Molaba más el robot, ya me había acostumbrado a su voz.

El ritmo de la clase va muy rápido y con el material que yo tengo, necesito esforzarme mucho para seguirlo. Mi profe dice que me cuesta llegar al concepto, pasar de la parte al todo, saber cómo van sucediendo las cosas. Necesito más tiempo que mis compañeros. Cosas tan fáciles como colocar las cantidades de las operaciones matemáticas en la máquina Perkins me han llevado semanas. Sé que mi profesor hace lo imposible para ayudarnos a todos y cada uno de nosotros pero a veces “es imposible” también para él.

Aunque mis padres me controlan cuando trabajo en el ordenador, yo ya sé hacer muchas cosas: lo enciendo y apago, lo enchufo cuando me dice “batería baja”, cambio el idioma, puedo elegir la voz del robot, lo uso para hacer los deberes y soy un lince con las carpetas en el explorador de archivos ¡Mola! Mis compañeros entregan sus libretas y yo los imprimo con mi impresora en color.

Me están enseñando a manejar una calculadora³⁰ que habla y pongo unos auriculares para no molestar con la voz a mis compañeros. Bueno, y a veces, si tengo un mal día, para que no me copien.

²⁷ Libro en formato DAISY (Digital Accesible Information System) es la presentación de un libro impreso en formato audio digital. Daisy Consortium. Recuperado el 18/02/17, de <http://www.daisy.org/>

²⁸ Mekanta. Recuperado el 18/02/17, de <http://educacion.once.es/recursos-educativos>

²⁹ Línea braille Focus. Recuperado el 18/02/17, de <http://cidat.once.es/home.cfm?excepcion=52&idproducto=666&idseccion=01>

³⁰ Calculadora parlante. Recuperado el 18/02/17, de <http://cidat.once.es/home.cfm?excepcion=52&idproducto=734&idseccion=02>



Cuando me mandan hacer trabajos, busco información en Internet pero no siempre puedo leer toda la información que aparece en pantalla. Me han enseñado un truco: uso el teclado del ordenador para mover el ratón, se llama “cursor de revisión”. También uso “teclas rápidas” para seleccionar texto y pegarlo en el documento. ¡Soy un fenómeno!

Casi siempre que utilizo algún vídeo en mis trabajos, necesito a alguien que me active los botones de pausa, play... y, tampoco es que haya muchos vídeos en audesc³¹, o sea que nadie me relata lo que sucede, así que mucha información se me escapa totalmente. Dependo de que se incluya un texto en los comentarios del video explicando lo que sucede. ¡Algo es algo!

Es una pena que no se cumplan las pautas de accesibilidad³² porque mis trabajos podrían ser mucho mejores. El primer paso es tener la intención de cambiar las cosas para mejorarlas y yo lo que continuamente oigo a los mayores es decir lo mal que están las cosas. ¡Si lo sabré yo!

¿De verdad que no se puede arreglar esto con toda la tecnología que tenemos hoy en día? A mí me parece que si hay voluntad y medios, no sé a qué estamos esperando pero tiene que ser más complicado que esto, creo yo. Soy un niño y se me escapan muchos detalles supongo.

Mi profesor siempre dice que cuando se eliminen barreras de accesibilidad se liberará el potencial de muchas personas.

Aunque sigo utilizando mi máquina Perkins para escribir, me están enseñando a utilizar un editor de matemáticas: se llama Lamba³³ y funciona muy bien con el Jaws³⁴. Es un poco lioso escribir matemáticas de manera lineal, pero es estupendo porque puedo leer las cuentas en braille y entregarle a mi profe los ejercicios en tinta. Además no hace ruido como mi querida Perkins.

Por fin el Instituto. He llegado hasta aquí poniendo todo de mi parte, he estudiado mucho pero seguro que se han ido quedando cosas por el camino. Soy consciente de que no he podido acceder a toda la información que he necesitado y espero que eso no me pase factura.

³¹ Audesc, audiodescripción. Recuperado el 18/02/17, de <http://www.once.es/new/sala-de-prensa/publicaciones-y-documentos/Perfiles/anteriores/2010/perfiles-260/Accesibilidad/Accesibilidad/?searchterm=audesc>

³² AENOR. Norma UNE 139803:2012. Requisitos de accesibilidad para contenidos en la Web. Recuperado el 18/02/17, de

<http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0049614>

AENOR. Norma UNE 139803:2004. Aplicaciones informáticas para personas con discapacidad. Requisitos de accesibilidad para contenidos en la Web. Recuperado el 18/02/17, de

<http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0032576>

World Wide Web Consortium (W3C). Recuperado el 18/02/17, de <http://w3c.es/>

³³ Lambda. Recuperado el 18/02/17, de:

<http://cidat.once.es/home.cfm?excepcion=52&idproducto=668&idseccion=02> y en <http://www.lambdaproject.org/>

³⁴ Revisor de pantalla para Windows Jaws. Recuperado el 18/02/17, de

<http://cidat.once.es/home.cfm?id=2023&nivel=2> y http://www.freedomsci.de/serv_esn.htm

Tenía ganas de empezar la Secundaria. En mi casa mis padres andan nerviosillos y, es que claro, para todos mis compañeros es un cambio pero para mí, más. Nuevos profesores que también comienzan conmigo desde cero, nuevos espacios, asignaturas más complicadas que traen otros quebraderos de cabeza con lo mismo de siempre: poder acceder a los contenidos o adaptar lo que parece prácticamente inadaptable.

Algunos libros parecen hechos a propósito para crear complicaciones: llenos de gráficos, viñetas, dibujos... ¡Un primor! Y si alguien piensa que vienen con la versión adaptada para el alumno ciego pues está muy equivocado. En la ONCE me transcriben los libros e intentan adaptarlos todo lo que pueden pero a veces es tarea imposible. Pasarlos al braille es una cosa, sabes, pero hacerlos accesibles es otra muy diferente. Lo que no entiendo es porque eso no se tiene en cuenta desde la creación del libro: ¿por qué las editoriales hacen textos inaccesibles?

A mi alrededor todos hablan de que es difícil trabajar así. Los profesores se quejan, yo no tengo los recursos que necesito para poder estudiar en igualdad de condiciones y la tecnología sigue sin utilizarse para que nos ayude a todos a hacer las cosas más sencillas. Aún así sigo siendo el más rápido escribiendo en el ordenador, ya sé trabajar con tablas y columnas, y, aunque me cuesta un poco insertar imágenes, estoy muy contento porque uso el corrector ortográfico y no me bajan puntos por las faltas de ortografía.

En el instituto tenemos una plataforma educativa, aunque es un poco liosa. Localizo los documentos y las actividades que propone mi profesor, y hasta participo en los foros y chats. Como tengo correo electrónico, les envío los trabajos por mail, y ellos a mí, los deberes. También me mandan los apuntes en PDF, algunos no son accesibles y no puedo leerlos. Tengo que decirles cómo tienen que hacer para que los pueda estudiar. En otro formato sería todo más sencillo.

A mi edad la vida también es más sencilla con un móvil... Incluso puedo leer los emoticonos que me mandan; son mensajes de voz que dicen: “cara sonriente guiñando un ojo” pero no siempre es así. Tema Apps, por ejemplo. Igual que con el ordenador, en mi móvil hay Apps que no son accesibles. Siempre me quedan los informes de accesibilidad³⁵ del CIDAT³⁶ para ver las que más me convienen.

Más difícil es saber qué asignaturas son más convenientes. Por supuesto que trato de combinar mi interés personal y aptitudes pero a veces los profesores también influyen en mi decisión. Escoger Física y Química por ejemplo, ha sido un reto para mí y para ellos porque la escasa adaptación de materiales unida a la complicación de una signografía braille específica para esa asignatura me lo ha puesto muy difícil. Querer estudiar Fisioterapia ha sido mi gran motivación.

³⁵ Valoración de accesibilidad de APPS. Recuperado el 18/02/17, de:
<http://cidat.once.es/home.cfm?id=1655&nivel=2>

³⁶ CIDAT (Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica). Recuperado el 18/02/17, de
<http://cidat.once.es/>



Terminé Bachillerato y superé la Selectividad, estoy delante de la puerta de mi facultad y hoy es el primer día de una nueva etapa. Me cuentan que en la Universidad no habrá grandes cambios, salvo que tendré que ser más autónomo. Sueño con que las condiciones en la accesibilidad de las personas con discapacidad visual mejoren... tengo ilusión y... muchas cosas por aprender”.

CONCLUSIONES

Este relato ficticio de un escolar ciego ilustra el reto de la necesidad de mejorar los procesos educativos y potenciar al máximo el aprendizaje de cada alumno. Identificar una metodología y unos estándares de accesibilidad basados en las necesidades de los alumnos, es parte de ese reto.

Contemplar la formación de no sólo el profesorado sino también de los profesionales involucrados en la creación y diseño de los proyectos educativos digitales contribuiría a conseguir adaptaciones que se pudiera incorporar a la accesibilidad en los procesos educativos desde el principio.

Los entornos educativos no accesibles van dejando huellas negativas de aprendizaje y en la construcción del desarrollo personal de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AENOR. Norma UNE 139803:2012 y UNE 139803:2004. Recuperado el 18/02/17, de <http://www.aenor.es/aenor/normas/buscadornormas/buscadornormas.asp>

Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica (CIDAT). Recuperado el 18/02/17, de <http://cidat.once.es/>

Hernando Calvo, A. (2015): Viaje a la Escuela del Siglo XXI. Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado el 18/02/17, de http://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/

MECD (2013): Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En BOE nº 295, 10 de diciembre de 2013 p. 97866. Recuperado el 18/02/17, de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/inicio.html;jsessionid=744D4C0D77D8A0F028609FA8804C0D1D>

ONCE. Recuperado el 18/02/17, de <http://www.once.es>

Skliar, C. (2009): De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *REIRE*, página 11. Recuperado 19.02.17 en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/download/141133/192550>

Spinosa Rabanal, J. A. (2012): La importancia de trabajar juntos. *RIINEE*, página 96. Recuperado el 18.01.17 de, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105312>

FORMAR AL PROFESORADO PARA CONSEGUIR CENTROS EDUCATIVOS INCLUSIVOS: CREANDO REDES

De la Cruz García, Pilar¹, García Tíscar, Elena²

Ayuntamiento de Majadahonda, Madrid. España
¹e-mail: pcruz@majadahonda.org, ²e-mail: e.garcia@majadahonda.org

Resumen. En esta comunicación presentamos la línea de trabajo que venimos desarrollando desde el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Majadahonda en los Centros Públicos y Concertados del Municipio.

Nuestros fundamentos son: La Neurociencia aplicada a la Educación, La Teoría del Apego, El Aprendizaje Socioemocional y el Aprendizaje Cooperativo.

Utilizando como método el diseño de la Investigación-Acción hemos ido desarrollando intervenciones en la práctica en las que interrelacionamos la teoría de nuestras fuentes, con la práctica docente, en un proceso reflexivo realizado en grupos de trabajo interdisciplinar. Abordar la tarea de la inclusión educativa en los centros educativos donde todas las diferencias se valoren y tengan cabida es un reto apasionante pero lleno de obstáculos en todos los órdenes: administrativo, organizativo, de expectativas, de exigencias sociales. Sin sentimiento de pertenencia no hay éxito en la escuela. Conseguir que todos los alumnos/as se sientan vinculados con su aprendizaje y en su centro pasa por conseguir instituciones inclusivas que tengan en cuenta las necesidades y particularidades de todos sus integrantes.

Somos muy conscientes de que poner en marcha escuelas inclusivas necesita de un trabajo profundo de reflexión y toma de decisiones en los equipos directivos y en los docentes. El trabajo que vamos a presentarles es la descripción de cómo a través de la formación del profesorado y el asesoramiento a equipos directivos estamos trazando una guía para posibilitar este cambio, tratando de ir implicando a toda la comunidad educativa. Los Ayuntamientos, como servicios en contacto directo con las necesidades de los ciudadanos podemos ser impulsores de estos procesos de cambio.

Palabras clave: Vinculación. Inclusión. Aprendizaje Socioemocional. Neurociencia y Cooperación.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Realizamos este trabajo en el área de Aprendizaje Social y Emocional de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Majadahonda, en el que trabajamos una pedagoga especializada en pedagogía terapéutica y una psicóloga clínica, psicoterapeuta de niños y adolescentes y especialista en grupos.

Intervenimos con Escuelas Infantiles, Colegios e Institutos públicos de la localidad y a lo largo de los últimos 10 años nos hemos especializado en situaciones que podríamos definir como de “gran fracaso escolar”, con niños y adolescentes que no consiguen aprender, que no se adaptan a las condiciones que les exige la Escuela y que en muchos casos presentan conductas agresivas. Tratando de dar respuesta hemos estudiado y desarrollado formas de intervención que desde los centros den respuesta, no segregan o recursos privados solo para unos pocos y no para los que más dificultades tienen, crear redes inclusivas.

Colaboramos con los Centros para que los profesores comprendan las motivaciones de estas conductas y modifiquen sus interpretaciones negativas consiguiendo de este modo respuestas más eficaces que sabemos que pasan más por la comprensión y la inclusión de estos alumnos/as en sus grupos que por el castigo y la separación.

Entendemos el aprendizaje como algo integral, con dimensiones neurocognitivas, emocionales, relacionales y conductuales y buscamos diagnósticos integrales que nos lleven a intervenciones que incluyan las vivencias del niño, que contemplen el sufrimiento que supone para él, el no entender y no hacerse entender.

Sensibilizamos al medio educativo sobre la interrelación ya demostrada desde la Neurociencia entre el desarrollo emocional, el desarrollo cognitivo y la conducta para que desde esta comprensión se puedan pensar intervenciones que tengan en cuenta todas las dimensiones implicadas en el desarrollo.

En los últimos años las investigaciones en educación se han centrado en el estudio de la relación profesor-alumno como elemento fundamental del éxito escolar. Trabajos como los de (Morales, 2005), (Maldonado y Carrillo, 2006) y (Pianta, 2005) refrendan que estamos ante un cambio de paradigma en educación. Pasamos de una práctica basada en el desarrollo de los contenidos a la práctica inclusiva de la cooperación y la participación activa de los alumnos. De un modelo basado en la concepción de una inteligencia única a otro que contempla las diferencias y las inteligencias múltiples como riqueza y valor en aulas donde los profesores hacen propuestas de trabajo cada vez más globales e inclusivas.

Observamos cómo en muchas aulas hay armonía, bienestar, aprendizaje de todos, mientras en otras hay tensión, sufrimiento y discriminación... emociones que afectan tanto a los alumnos como a los profesores, generando climas en los que el aprendizaje es posible para todos o sólo para unos pocos.

Como consecuencia de estas observaciones hemos diseñado junto con equipos de profesores, en diferentes centros y niveles, proyectos anuales de formación en los que con el método de la investigación-acción en sus fases sucesivas de observación, reflexión y acción, se han ido interrelacionando la teoría con la reorganización de rutinas, la adecuación del espacio a las actividades, la adaptación de los tiempos del aula a los ritmos de aprendizaje de los alumnos. En definitiva, tratando de ir avanzando en la adaptación de los objetivos y contenidos curriculares a los procesos de aprendizaje y de desarrollo cognitivo, social y emocional, de cada grupo, en función de sus edades y características.

Entendemos que la intervención sobre el fracaso escolar pasa por la creación de escuelas e institutos inclusivos. Nuestro esfuerzo va dedicado a la formación del profesorado y al asesoramiento de los equipos directivos para que lideren los procesos de cambio necesarios para que la inclusión sea una realidad en el día a día de cada centro.

Un profesorado bien formado, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de eliminación de las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y prácticas de los centros escolares y que son determinantes a la hora de explicar las dificultades y las posibilidades de mejora de la calidad educativa que todavía se observan en relación a la educación escolar del alumnado con necesidades específicas...1 (Editorial de Participación Educativa, 18, noviembre, 2011, pp.6-7)

A partir de la escucha activa de las demandas de los Centros, ponemos en marcha procesos adaptados a cada contexto. Fomentamos el liderazgo de los equipos directivos que se encargan de ir sumando al resto del claustro y a las familias de los alumnos. En definitiva, tratamos de conseguir en los equipos de trabajo tanto el clima como los modelos que pretendemos que ellos lleven al aula y al centro.

OBJETIVOS

Nuestro objetivo general en todas y cada una de las intervenciones que luego individualizamos se concreta en *“Crear las condiciones para que los centros desarrollen proyectos educativos inclusivos para dar respuesta a la diversidad del alumnado y diversidad de necesidades, y de este modo conseguir que los alumnos/as sean los protagonistas de su proceso de aprendizaje y consigan un desarrollo óptimo de sus capacidades.”*

Ninguna intervención es igual a la siguiente o a la anterior por lo que el objetivo general se concreta en objetivos específicos en cada proyecto.

1. *Personalizamos el proyecto de formación de cada Centro para adaptarlo a las necesidades que manifiesta el equipo docente que lo solicita.* En la primera fase realizamos un diagnóstico inicial con el que exploramos las inquietudes de los profesores, el liderazgo del equipo directivo para apoyar esta iniciativa, y las características de los alumnos y



sus familias. Una vez que tenemos una idea global del contexto iniciamos el diseño conjunto de la intervención. Trabajamos de manera sistemática con el equipo docente y definimos los objetivos del proyecto para su centro.

2. *Interrelacionamos la teoría científica con la práctica a través de la investigación-acción como método de trabajo con los profesores. La interrelación dialéctica teoría-práctica va generando nuevos ciclos de Observación-Reflexión-Planificación- Acción, que hace que lo que se aprende se pueda llevar a la y práctica y la práctica se analice críticamente desde los principios teóricos que informan todo el proceso. Todas las acciones tienen una base teórica que se contrasta con los resultados en la práctica concreta en la que se realizan.*
3. *Hacemos conscientes a los profesores de que tener en cuenta y valorar la diversidad en su alumnado es el modo de conseguir los mejores resultados y niveles de adaptación de todos. Partimos de la observación de la realidad que queremos mejorar y la vamos informando con exposiciones teóricas. Trabajamos desde la Neurociencia y la teoría de la mente, el aprendizaje social y emocional, las inteligencias múltiples y todo el desarrollo de la terapia relacional y la teoría del apego.*
4. *Sustentamos la práctica docente en los aspectos potencialmente positivos, tanto de ellos mismos como de su entorno. Nos apoyamos en lo que puede mejorar con los recursos reales de los que disponen, impulsando sus iniciativas y soluciones elaboradas en los grupos de trabajo*
5. *Formamos a los profesores para que sean ellos los que intervengan directamente con el niño o el adolescente y mejoren su situación emocional y de aprendizaje. Los profesores aprenden con la teoría del Apego y el aprendizaje cooperativo, a ver a los grupos y a interpretar sus necesidades desde el punto de vista de la inclusión, al mismo tiempo que desarrollan también la mirada a la evolución individual de los chicos y chicas que tienen más dificultades para ir proporcionándoles recursos, herramientas y medios que les permitan seguir avanzando en su proceso de aprender.*
6. *La Evaluación continua del proceso nos permite ir dando respuesta a cada uno de los alumnos. Con esa doble mirada al grupo, al individuo, vamos actividad tras actividad, valorando el progreso de todos y reelaborando los materiales y propuestas para que todos sigan avanzando.*

DESARROLLO DE UNA EXPERIENCIA

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

Primera fase: Diagnóstico y sensibilización.

Recibimos la demanda de una tutora de un Instituto del municipio porque estaban teniendo problemas en su clase de 2º de la ESO. La configuración del grupo era muy poco habitual porque de 29 alumnos/as, más del 60% presentaba dificultades en rendimiento y/o en adaptación al centro y había recibido quejas de todos los profesores por el ambiente de caos y desorganización que hacía imposible el trabajo en el aula.

Dedicamos unas sesiones a realizar el diagnóstico individual y grupal. Estudiamos los resultados de las pruebas de aptitudes (TEA-2), cuestionario socioemocional y sociograma y devolvimos la información al equipo de trabajo formado por el orientador del centro, la tutora, la jefa de estudios y la directora del centro.

A la vista de las dificultades lectoescritoras y emocionales que detectamos planteamos una hipótesis de trabajo para iniciar nuestra intervención que podríamos resumir diciendo, que nos encontrábamos ante un grupo de secundaria en que la mayoría de los casos, parecía no haber desarrollado las habilidades básicas para aprender, por decirlo de otro modo, parecía que su paso por la educación primaria no hubiera servido para construir ni conocimiento ni rutinas de pensamiento que les permitieran seguir aprendiendo en su nivel. En lugar de plantearnos una intervención de reeducación en lectura comprensiva y producción de textos, decidimos apoyarnos en los principios de la neurociencia y explorar nuevos modos de estimular sus mentes para ponerlos activos frente a la tarea.

Partiendo de que la naturaleza de la mente es crear, nos propusimos mejorar los instrumentos imprescindibles para aprender: expresión escrita, comprensión y vocabulario y para ello planteamos un taller de escritura que activara el cerebro creativo de cada chico/a, en el que se contarán historias, se jugará con las palabras, se interpretarán emocionalmente imágenes, se representarán personajes y se recrearán situaciones.

Dentro de esta fase era muy importante despertar una mirada nueva de los profesores hacia los chicos/as, una mirada de confianza, positiva, bien enfocada en las dificultades reales de cada uno y del grupo para poder diseñar actividades en las que todos pudieran tener éxito. Por eso pusimos el énfasis de la intervención en la hipótesis de que todos conseguirían escribir si conseguimos el ambiente y la estimulación adecuada.

Desde luego sabíamos que teníamos que conseguir crear en el aula un ambiente seguro, libre de estrés, donde todos se sintieran bien y confiados y utilizar estímulos visuales y emocionales para conectar, a través de ellos, el área del lenguaje de su cerebro con la tarea de escribir.



Segunda fase: Diseño de actividades y experimentación

En cada sesión nos propusimos un objetivo y sólo uno que fuera evaluable al cerrarla para que todos se marcharan del taller sabiendo lo que habían conseguido ese día.

Cada actividad tendría como consecuencia un producto real, físico, que compartiríamos, de tal modo que todos tuviésemos el mismo objetivo. Trabajaríamos en parejas/trios y las producciones de cada pareja se irían guardando en un archivo común para que al finalizar el taller todos tuviéramos un producto final del que sentirnos orgullosos.

Preparamos al grupo para poder hacer trabajo creativo explicándoles todo lo que íbamos a hacer y mostrándoles nuestra confianza de que sus mentes podrían crear si conseguíamos un ambiente calmado y concentrado, para lo que les íbamos a preparar al principio de cada sesión con ejercicios de atención plena y de relajación.

El grupo respondió bien desde el primer momento. El trabajar en parejas/trios y el que les devolviéramos en todo momento que entendíamos su dificultad y que por eso les íbamos a dar herramientas que les ayudaran, contribuyó mucho a crear un ambiente positivo y sin estrés en el aula.

Trabajamos a partir de imágenes. Utilizamos tres fotos como fuente de inspiración y les explicamos que los sentidos son la puerta de entrada de los estímulos a nuestro cerebro, que vemos, oímos, olemos, saboreamos, tocamos y nuestro cerebro procesa esa información y le da sentido y que para crear historias habíamos elegido como fuente de inspiración tres imágenes con las que íbamos a trabajar. Crearíamos en cada pareja, tres historias, una con cada imagen.

Les dimos a cada pareja una foto en grande, al mismo tiempo que la proyectábamos en la pizarra digital y que les poníamos una música sin letra, de fondo. Los concentramos en la imagen con la consigna de que escucharan la música y dejaran fluir palabras sueltas, que iban escribiendo individualmente. A continuación trabajaban en parejas y escogían las mejores palabras.

Con todas las palabras recogidas trabajamos una segunda sesión con la consigna de crear frases sueltas. Las parejas/trios intercambiaban sus ideas e iban escribiendo.

En la tercera sesión trabajamos ya el texto. La consigna fue crear una historia, un poema, la letra de una canción, de un rap, de un anuncio... lo que se les ocurriera.

Cada grupo leyó su texto al grupo y pensamos entre todos que la producción final sería un cuaderno de relatos y poemas con las fotos que los habían inspirado, imprimiríamos uno para cada uno de los chicos/as de la clase y otro para todos los profesores que les daban clase como un regalo.

Tercera fase: Resultados. Evaluación

Realizamos una evaluación triangulada en la que participaron los propios chicos/as, la profesora de lengua y como evaluador externo un amigo poeta al que le pedimos su colaboración. Los resultados fueron muy buenos. Todos los grupos consiguieron hacer al menos un texto con resultado superior a cinco y siete de los 10 grupos consigue buenos resultados en dos de los tres textos.

Los profesores se sorprendieron con las producciones y empezaron a comprender que el tipo de actividad que se propone incide de manera directa con el rendimiento y eso hizo que cambiara su punto de vista con respecto a las dificultades del grupo. Sin negar que su punto de partida era diferente al de los chicos más adaptados, se puso de manifiesto que es posible enseñar a todos adaptando la metodología a los que tienen más dificultades.

Diseñar actividades más visuales, trabajos en equipo, planteamientos cooperativos, producciones reales, proyectos atractivos en los que se impliquen de manera natural, se empezaron a vislumbrar a raíz de esta experiencia como nuevos caminos a recorrer por los profesores más inquietos y comprometidos, de tal modo que al año siguiente se propusieron realizar un seminario de formación basado en el aprendizaje cooperativo y las estrategias socioemocionales para mejorar el rendimiento escolar.

EVIDENCIAS

Experiencias como la que acabamos de describir ponen en evidencia que utilizando el lenguaje de las imágenes y de la música se estimula el lenguaje oral y escrito y se crean unas condiciones emocionales más favorables para la creatividad.

Aprendemos con múltiples inteligencias y por lo tanto una educación que quiere incluir a todos, debe manejar todos los lenguajes de esas inteligencias múltiples.

Cuando los docentes se convierten en investigadores y gestores de su propia práctica, diseñan actividades en las que todos sus alumnos pueden tener éxito porque saben que tener experiencias positivas es el camino para que todos se vinculen al proceso de aprender y proporcionarles los medios para que descubran y comprendan es la mejor motivación que pueden manejar.

CONCLUSIONES

Las producciones de los alumnos/as a priori calificados como con dificultades de aprendizaje, mejoran notablemente cuando se les proponen nuevas claves de aprendizaje.

Nuestra posición de asesoras municipales que trabajamos en la institución escolar sin pertenecer a ella, nos permite facilitar un proceso de reflexión en los



equipos docentes, que ayuda a resolver problemas reales en las aulas, en el camino de conseguir escuelas cada vez más flexibles e inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blakemore, S.J.; Frith,U. (2007): *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona. Editorial Planeta.
- Damasio ,A. (1996) : *En busca de Spinoza*.España.Critica
- Kandel,E; Jessell, T.;Schwartz,J. (2005) :*Neurociencia y conducta*. Madrid. Pearson Prentice Hall.
- Gardner , H. (1995) : *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- Johnson,D.;Johnson,R. (1999): *Aprender Juntos y Solos*. Buenos Aires. Grupo Editorial Aique S.A.
- Johnson,D.;Johnson,R. (2014) : *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Madrid. Biblioteca Innovación educativa S.M.
- Ibarrola B.(2013) : *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Editorial SM.
- Lantieri, Linda (2008). *Inteligencia Emocional Infantil y Juvenil*. Ed. Aguilar. Madrid
- Maldonado, C. y Carrillo, S. (2006). Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. *Revista infancia, adolescencia y familia Vol. 1, nº 1*. Pp. 39-60.
- Marcos, L; Ubrich, Thomas. (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children España
- Mora ,F. (2013) : *Sólo se aprende aquello que se ama*. Madrid. Alianza Editorial.
- O'Connor y E. MacCarthey, K (2007). Examining Teacher- Child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44(2), 340-369*.
- Perkins D.(2003): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial Gedisa. Barcelona
- Pianta, R., Hanre,B.K., Allen,J.P. (2012). Student-Teacher Relationships and engagement: conceptualizing, measuring and improving the capacity of classroom interactions. *In S.L. Christerson Ed.(pp365-386)*.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA, UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE (UNIVERSIDAD Y ESCUELA)

**Barba Martín, Raúl A.¹, Martínez Scott, Suyapa²
Torrego Egido, Luis³**

Universidad de Valladolid, España

¹e-mail: raulalberto.barba@uva.es, ²e-mail: suyapa@pdg.uva.es,

³e-mail: ltorrego@pdg.uva.es

Resumen. El Proyecto de Innovación Docente (PID) de la Universidad de Valladolid (UVa) “Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela” viene desarrollando su actividad desde hace cuatro años. Forman parte del proyecto, de carácter multinivelar, más de setenta personas, estudiantes de los grados y máster de Educación y profesorado universitario y de Educación Infantil y Primaria de colegios públicos de Segovia y Ávila.

El PID se sirve de una metodología de investigación-acción que se fundamenta en procesos reflexivos grupales, con el objetivo no sólo de la formación sino también la de la transformación de las prácticas educativas, centradas en el logro de aprendizajes inclusivos, de tal manera que los colegios públicos avancen en la inclusión y que esto redunde, a su vez, en la formación del alumnado de los títulos de Magisterio o de los másteres relacionados con la Educación, así como de los docentes.

Nuestra experiencia en el desarrollo de PID sobre educación inclusiva demuestra el éxito de vincular la formación inicial del alumnado con la formación continua del profesorado (Santos-Fernández et al., 2013). Se trata, pues, de una experiencia de colaboración entre escuela y universidad para conseguir la transformación de ambas.

Palabras clave: Formación del profesorado, Investigación-acción, Proyecto de Innovación Docente, Educación Inclusiva.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El PID “Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela” tiene como propósito fundamental la innovación educativa, centrada en el logro de aprendizajes inclusivos, de tal manera que se procure una efectiva transformación de los colegios públicos que participan en el proyecto y que esto redunde, a su vez, en la formación del alumnado de los títulos de Magisterio o de los másteres relacionados con la Educación.

Pretendemos desarrollar una formación del profesorado inicial, continua y multinivelar sobre educación inclusiva. Entendemos ésta última como la que desarrolla los siguientes aspectos (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006): (a) presencia, entendida como una dimensión relativa al acceso del alumnado diverso y heterogéneo a los centros educativos a la vez que al resto de la comunidad educativa; (b) participación, relativa a la implicación activa en la vida escolar por parte de todo el alumnado y de la comunidad; y (c) progreso, aprendizaje o logros: como la variable que hace referencia a la aspiración de que todo el alumnado progrese al máximo de sus capacidades, aportando para ello las medidas adecuadas. Es necesario que esta inclusividad se dé también a nivel de participación real de la comunidad educativa como se afirma desde el Proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2011) donde se concluye que la participación de la comunidad en las aulas mejora los resultados educativos del alumnado, aspecto que comprobamos también a lo largo de la trayectoria del PID.

Para llevar a cabo la formación continua del profesorado es indispensable superar la barrera entre teoría y práctica que el rol de personas expertas y aprendices supone, ya que la asunción de estos roles impide la incorporación en las aulas de los conocimientos adquiridos (Bevins & Price, 2014). Por tanto, la clave fundamental en la formación del profesorado radica en la toma de conciencia del maestro o maestra a partir de la reflexión-sobre-la-acción (Kincheloe, 1991/2012; Korthagen, 2007; Schön, 1998; Zeichner & Liston, 1996) o de la investigación sobre la práctica (Barba, Gonzalez Calvo, & Barba-Martín, 2014; Bronkhorst, Meijer, Koster, & Vermunt, 2011; Kincheloe, 1991/2012; Moon, 1999/2006; Stenhouse, 1984; Stenhouse, 1987).

En este PID trabajamos mediante la investigación-acción porque pensamos que esta metodología nos permite ir más allá al vincular participantes de diferentes contextos para trabajar por la transformación de la educación desde la práctica (Barba, 2008; Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003; Carr, 1995/2002; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1990; Elliot, 1991/1993; Greenwood & Levin, 2007; Kemmis & McTaggart, 1988; Kirk, 1991;; McKernan, 1996/1999; McKernan, 2008; Mir, Riera Jaume, Rodríguez Rodríguez, & Roselló Ramón, 1990; Pérez Gómez, Sola Fernández, Soto Gómez, & Murillo Mas, 2009; Schafer, Stringfield, & Wolfe, 1992; Stenhouse, 1987; Stringer, 2007; Stringer, 2014; Zeichner, 2010).

En este sentido la investigación-acción fundamentada en procesos reflexivos grupales como el que ofrece este PID, permite analizar lo que ocurre en el aula, debatirlo colectivamente y programar e implementar nuevas acciones encaminadas a la

transformación (Barba-Martín, Barba, & Martínez Scott, 2016; Barba & González Calvo, 2013; Kemmis & McTaggart, 1988; McKernan, 1996; Stringer, 2014; Zeichner, 2010). El paso desde una reflexión individual a una colectiva a través de la investigación-acción, permite que las transformaciones no sólo se queden en el aula sino que traspasen las paredes de ésta y se den en el centro e incluso en su entorno (Barba-Martín, Barba & Martínez Scott, 2016). De esta forma, los cambios que se producen son más potentes ya que, a la vez que transforman el discurso colectivo, las prácticas y la organización social (Kemmis & McTaggart, 1988), promueven la solidaridad, el diálogo reflexivo y la planificación conjunta de experiencias innovadoras (Barba & González Calvo, 2013).

OBJETIVOS

Podría decirse que el PID se estructura en torno a cuatro propósitos fundamentales:

1. La puesta en marcha de prácticas educativas inclusivas en las escuelas y el traslado de esas acciones a la formación de los futuros maestros y maestras.
2. La formación sobre esas prácticas educativas inclusivas y los fundamentos en que se asientan (los principios y elementos de la educación inclusiva), que se realiza mediante tertulias pedagógicas dialógicas, intercambio de experiencias de los propios miembros del grupo e intervenciones de ponentes.
3. El PID es también una red de apoyo a la innovación y de intercambio de experiencias y materiales.
4. El PID es internivelar, pues está integrado por estudiantes, profesorado de Educación Infantil, Primaria y de la Universidad y constituye un acercamiento colaborativo entre la escuela y la universidad.

Estos propósitos pretenden ser alcanzados sirviéndose como eje de la investigación-acción.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El PID comienza su trayectoria en el curso 2013-2014, impulsado y coordinado por el profesor José Juan Barba con la finalidad apuntada anteriormente.

El trabajo del PID se basa en llevar a cabo un seminario de investigación-acción entre profesorado universitario, estudiantes y maestros y maestras de los centros educativos, que sirve para transformar la educación desde la práctica diaria. El grupo se reúne una vez al mes y también realiza Jornadas, abiertas a la participación de personas que no sean integrantes del PID. El trabajo que se lleva a cabo se basa en la investigación acción participativa, de tal manera que estudiantes universitarios, egresados y docentes en activo desarrollen procesos de innovación y transformen las



prácticas educativas de las escuelas a la vez que aprenden y generan conocimiento. En la actualidad forman parte de él maestras y maestros de casi una veintena de centros diferentes, de las provincias de Segovia y Ávila.

Otros instrumentos de los que se sirve el grupo son una lista de correo, útil para la información y la gestión del grupo, un sistema de intercambio de experiencias y de guiones de prácticas educativas inclusivas innovadoras y de un equipo de profesorado universitario que proporciona asesoramiento a los centros que pretenden modificar sus prácticas para hacerlas más inclusivas. Esa labor de asesoramiento incluye visitas a los colegios.

Por otra parte el profesorado y los estudiantes se retroalimentan de los logros en las aulas y los centros de primaria e infantil para mejorar su propia formación. Vinculado con este PID se ha creado un grupo de profesorado universitario que apoya estas iniciativas y el contagio a otros colegios. Hargreaves y Shearley (2012) afirman que las transformaciones educativas provienen de la transferencia lateral, es decir, de las buenas prácticas de los centros cercanos.

Las primeras iniciativas innovadoras se centraron en el desarrollo del aprendizaje cooperativo en un aula rural de Educación Infantil y el fomento de la coevaluación entre el alumnado de otra aula rural de Educación Infantil. En los cursos siguientes la innovación se centra, primero, en la puesta en marcha de grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas y, posteriormente, en el aprendizaje por proyectos. Otros elementos de la práctica educativa o de la organización escolar también se han visto revisadas: la participación de la comunidad educativa, el trabajo en equipo del profesorado, la organización espacial y horaria...

EVIDENCIAS

La primera de las evidencias obtenidas es la consolidación de un grupo de trabajo internivelar que, como se ha dicho, se reúne mensualmente –la tarde de un martes- que es cada vez más amplio. A los tres centros que participaron en el primer año, se han sumado otros hasta llegar hoy a contar con profesorado de veinte centros, la mayor parte colegios rurales. El número de profesorado de cada centro que participa del proyecto ha aumentado, así como el número de prácticas inclusivas que se están llevando a la práctica.

También desde una perspectiva internivelar se ha conseguido mejorar la formación de los estudiantes vinculando prácticas y formación extracurricular con escuelas innovadoras, consiguiendo superar la barrera entre teoría y práctica. Los estudiantes pueden conocer el nacimiento, desarrollo y seguimiento de experiencias prácticas concretas, desarrolladas por maestros y maestras concretos y pueden, incluso, intervenir en ellas.

Las transformaciones derivadas de esta investigación hacen que las aulas en las que se ha desarrollado estén avanzando en la reducción de las desigualdades. Por

otra parte, estas experiencias han contagiado a otros centros en consonancia con lo que Hargreaves y Shirley (2012) afirman sobre la transferencia lateral, es decir, que las transformaciones educativas provienen también de las buenas prácticas de los centros cercanos.

Fruto del trabajo del PID han sido las jornadas, cursos y talleres abiertos a la comunidad universitaria y educativa: 5 jornadas, 1 taller y dos cursos, hasta el momento presente. Particular interés reviste el crecimiento de la participación en las Jornadas: de una veintena de personas en la primera a algo más de 130 en la última, desarrollada en Ávila, en febrero de 2017, completándose el aforo en poco más de 12 horas. Hay que tener en cuenta que las características dialógicas de la investigación-acción impiden que se opte por un modelo de formación de naturaleza expositiva o meramente transmisiva y, por ello, no puede ampliarse el número de participantes.

A ello hay que sumar las ponencias o charlas en centros educativos, las comunicaciones a congresos, entre las que destacan las comunicaciones presentadas en ECER 2015 y 2016, las direcciones de trabajos académicos sobre el PID o sobre aspectos relacionados con su trabajo: 4 trabajos de fin de grado y 5 trabajos de fin de máster. También se ha elaborado un vídeo de material didáctico y otro en el que se recoge el proceso de transformación de uno de los centros participantes en el proyecto.

Hay que destacar la concesión del XV Premio de Educación “Perfecta Coselas” al colegio CEIP Moreno Espinosa (Cebreros, Ávila) por el Proyecto asociado al PID: “El uso de tertulias literarias dialógicas de textos clásicos en Lengua castellana para fomentar la competencia lectora en alumnos de Primaria”.

El desarrollo del PID ha sido sometido también a evaluación, utilizando diferentes herramientas: entrevistas formales y semiestructuradas a las personas participantes en el grupo, entrevistas informales, observación participante y no participante, análisis de las actas o resúmenes de las reuniones y cuestionarios abiertos.

CONCLUSIONES

La labor desarrollada en este proyecto ha sido muy poliédrica al abordar docencia en la universidad, en los centros escolares, la formación continua de los maestros y maestras, la formación inicial, la formación de las y los docentes universitarios, la participación de voluntarios y voluntarias culturales en las aulas. Esto hace que el entramado sea complejo para generalizar, y solo desde la participación real e igualitaria se pueda conseguir. En este sentido, la investigación-acción se presenta como una solución para poderse transferir a otras situaciones similares.

Creemos que el PID no sólo ha contribuido a que el profesorado reflexione sobre lo que acontece en su trabajo, sino que ha acompañado esta reflexión mediante el respaldo de las evidencias obtenidas, resolviendo problemas relevantes que se plantean pero añadiendo a la acción procesos de comprensión de los elementos que intervienen



en ella. Por otra la investigación-acción no se ha centrado en personas ajenas, sino en cada una de las personas participantes, en colaboración con el resto de personas implicadas, de tal manera que el proceso ha cambiado tanto a los participantes en el PID como a la situación investigada, en este caso sus prácticas educativas.

Merecen resaltarse algunos hallazgos conseguidos en la evaluación del desarrollo del grupo: quizás la de mayor interés sea una cuestión paradójica. En efecto, aunque el Proyecto estaba centrado desde su inicio en conseguir fomentar la educación inclusiva en las aulas, descubrimos que en algunos casos el interés por este tema no es lo que impulsó a maestros y a maestras a formar parte de las aulas. Fueron el contacto inicial con el profesor universitario que impulsó el PID, la conversación con otras maestras o el descubrimiento de iniciativas innovadoras en las Jornadas desarrolladas, las que ha acercado a la mayoría del profesorado a formar parte del PID, primero, y a cambiar sus prácticas educativas, como consecuencia de ello.

Nuestra experiencia en el desarrollo de PID sobre educación inclusiva demuestra el éxito de vincular la formación inicial del alumnado con la formación continua del profesorado. En este sentido los docentes se muestran como ejemplo de buenas prácticas a la vez que se provocan procesos de innovación docente. Por otra parte, parece existir un cierto efecto de “contagio” entre unos profesionales y otros. Ese contagio no se basa únicamente en la efectividad o en la calidad de las prácticas educativas, sino en otros sentimientos o afectos que parecen cubrir una importancia decisiva. Así, los maestros y maestras participantes valoran mucho la existencia de una red en la que pueden apoyarse a la hora de generar iniciativas de educación inclusiva y paliar, de ese modo, un sentimiento de sensación de soledad y de escasa comprensión por parte de los compañeros y compañeras más cercanos. También citan como un elemento fundamental la alegría que supone el encuentro con compañeros y compañeras del PID con los que coinciden en los esfuerzos en pro de la transformación de la realidad escolar.

Todo ello nos muestra dos cuestiones muy importantes de cara al desarrollo de la educación inclusiva, en las dimensiones tanto de formación del profesorado como de puesta en marcha de acciones educativas inclusivas: el carácter de camino, de proyecto inconcluso, o mejor dicho, de horizonte que dirige nuestros pasos, de la inclusión; la importancia de los afectos generados entre las personas que participan en el desarrollo de la educación inclusiva. De ahí la conveniencia de cuidar el sentimiento de unión, de pertenencia, la afectividad entre las personas participantes, para que así se estimulen la reflexión y la acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Barba, J. J. (2008). La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. el camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. In A. Gutiérrez

- Martín, & L. Torrego Egido (Eds.), *Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society* (pp. 39-42). Manchester: Manchester Metropolitan University (CARN).
- Barba, J. J., González Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
- Barba, J. J., & González Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: La socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 137-144.
- Barba-Martín, R.A., Barba, J.J., & Martínez Scott. (2016). La formación continua colaborativa a través de la Investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos educativos*, 19, 171-175. doi: 10.18172/con.2769
- Bevins, S., & Price, G. (2014). Collaboration between academics and teachers: a complex relationship. *Educational Action Research*, 22(2), 270-284.
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B., & Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1120-1130. doi:10.1016/j.tate.2011.05.008
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. J., & Maguire, P. (2003). Why action research? *Action Research*, 1(1), 9-28. doi:10.1177/14767503030011002
- Carr, W. (1995/2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica [Towards critical education inquiry]*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Qué es? *Cuadernos De Pedagogía*, (224), 8-12.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1991/1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción [Action Research for Educational Change]*. Madrid: Morata.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research. Social research for social change* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El futuro prometedor del cambio educativo [The fourth way. The inspiring future for educational change]*. Barcelona: Octaedro.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kincheloe, J. L. (1991/2012). *Teachers as researches. qualitative inquiry as a path to empowerment* (4th ed.). Wiltshire: Routledge.



- Kirk, G. (1991). Criterios para el diseño curricular desde la perspectiva de la investigación/acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 35-43.
- Korthagen, F. A. J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310. doi:10.1080/13803610701640235
- McKernan, J. (1996/1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos [Curriculum Action Research]*. Madrid: Morata.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research*. New York: Routledge.
- Mir, M. L., Riera Jaume, M. A., Rodríguez Rodríguez, R. I., & Roselló Ramón, M. R. (1990). La metodología de la investigación-acción al servicio de los profesores noveles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, 51-60.
- Moon, J. A. (1999/2006). *Learning journals. A handbook for reflective practice and professional development* (3rd ed.). New York, NY: Routledge Falmer.
- Pérez Gómez, Á., Sola Fernández, M., Soto Gómez, E., & Murillo Mas, F. (2009). The impact of action research in spanish schools in the post-franco era. In S. E. Noffke, & B. Someekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 481-494). London: Sage.
- Schafter, E., Stringfield, S., & Wolfe, D. (1992). An innovate beginning teacher induction program. A twoyear analysis of classroom interactions. *Journal of Teacher Education*, 43, 181-192.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base en la enseñanza [Research as basis for teaching]*. Madrid: Morata.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social [Teacher education and the struggle for social justice]*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

FACTORES DESENCADENANTES DE LA ACTITUD DEL PROFESORADO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

**González Fernández, Raúl¹, Palomares Ruiz, Ascensión²,
Domingo Gómez, Belinda³**

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
e-mail: raulgonzalez@edu.uned.es

² Universidad de Castilla-La Mancha, España
e-mail: ascension.palomares@uclm.es

³ CEIP Ntra. Sra. Del Castillo, Madrid, España
e-mail: labelidg@yahoo.es

Resumen. Estudios recientes señalan la actitud inicialmente favorable del profesorado de los niveles educativos obligatorios hacia la inclusión educativa del alumnado diverso. No obstante, en los mismos se ha señalado la existencia de factores y elementos que tienen una notable incidencia en la formación de dicha actitud. En base a ello, la presente investigación pretende, mediante la realización de grupos de discusión, determinar y analizar los factores que, a juicio del profesorado en activo de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, desencadenan e influyen notoriamente en la formación de su actitud hacia la atención a la diversidad. A lo largo de dicha investigación han aflorado múltiples factores que inciden en su formación, realizando posteriormente una priorización de las mismas. Los datos obtenidos evidencian que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, es el factor que mayor influencia tiene en el desarrollo de la actitud de los docentes en activo hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad, seguido de la colaboración e implicación de toda la comunidad educativa en la educación y atención al alumnado diverso.

Palabras clave: inclusión, actitud, factores, profesorado, diversidad.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La atención a la diversidad en contextos inclusivos es, actualmente considerada, como un elemento importante de renovación pedagógica (González, Medina y Domínguez, 2016), enmarcado dentro del paradigma de calidad total (Gento y González, 2014), existiendo, según Escribano y Martínez (2013) una estrecha relación entre el concepto de inclusión y el concepto de calidad: “Cuando la inclusión se realiza de modo conveniente y con los requisitos necesarios tiene una influencia global en la calidad de la institución educativa” (González et al., 2016, p. 133)

En nuestro actual sistema educativo hay una evidente apuesta por políticas inclusivas de calidad (Eremíeva, 2014; González y Palomares, 2014) “que parecen encontrar su principal escollo en la falta de coherencia entre estas aspiraciones y las prácticas escolares” (Eremíeva, 2014, p. 98). De todos es sabido que el profesorado es el principal artífice de dichas prácticas escolares, siendo evidente que “el éxito o fracaso de la puesta en práctica de cualquier política inclusiva depende en gran medida de la opinión favorable que mantengan al respecto los profesionales de la educación” (Avramidis y Norwich, 2004, p. 25). En una línea similar, Alemany (2004) añade que la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores, siendo uno de los más relevantes el relacionado con las actitudes de los profesionales de la educación, puesto que en último término son los principales artífices de su aplicación y desarrollo.

Diversos estudios e investigaciones han abordado la opinión y actitud inicialmente favorable de los docentes hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad (Bermejo García, 2007; Gento y González, 2010; González y Palomares, 2015; Rodríguez Tejada, 2009; Palomares, Domingo y González, 2015; Tiwari, Das y Sharma, 2015), que en términos generales es positiva, aunque entre otros, se puedan establecer matizaciones en función del grado de dificultad del alumnado, etapa educativa de escolarización y años de experiencia educativa del profesorado (González Fernández, 2014). En función de estas aportaciones, se puede afirmar que existen una serie de factores que influyen, condicionan y desencadenan las actitudes que los docentes tienen hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad.

En este sentido, Alemany y Villuendas (2004) señalan que los factores que condicionan las actitudes de los docentes se pueden agrupar en cinco bloques: a) factores relativos al profesorado (formación inicial y continua, concienciación, etc.); b) factores relativos al alumnado (edad, ratio, dificultades, etc.); c) factores relativos a la Administración (aportación de los elementos y recursos necesarios, inversiones); d) factores relativos al centro (compromiso con la inclusión, organización, recursos, etc.); e) factores relativos a la familia (actitud, implicación y participación). En una línea similar, Avramidis y Norwich (2004) engloban los posibles factores en tres grandes grupos: variables relativas al alumnado (tipo de necesidades educativas, posibilidad efectiva de integración), variables relativas al profesorado (convicciones personales, formación, experiencias previas en este campo, etc.) y variables relativas al ambiente educativo (apoyos materiales y humanos existentes).

OBJETIVOS

En base a las circunstancias anteriormente descritas, se considera necesario abordar y analizar los factores que en la actualidad, a juicio del profesorado en activo de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, tienen una mayor influencia en su actitud hacia la inclusión educativa. Del mismo modo, una vez conocidos estos factores, se pretende averiguar cuáles son los que más inciden en la formación de las actitudes de los docentes hacia la inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En esta investigación, predominantemente de tipo descriptivo, se ha utilizado el grupo de discusión como elemento de recogida de información. El grupo de discusión, entendido como una conversación debidamente planificada y organizada en la cual los participantes ponen de manifiesto sus opiniones, creencias, expectativas, etc. relativas al tema en cuestión (Del Río Sadornil, 2005), resulta especialmente válido y adecuado para el análisis de la realidad de la investigación que nos ocupa. Así, una vez conocidos los factores que, a juicio de los docentes participantes en los grupos de discusión, influyen en la formación de sus actitudes hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad, se pretendió averiguar cuáles son los más relevantes. Con este propósito, se llevó a cabo un Análisis de Pareto. La realización del mismo permitió conocer los factores que tienen más relevancia en la formación de dichas actitudes, tomando como referencia el principio de pocos factores vitales, muchos factores triviales (Gento, 2004).

Entre los cursos académicos 2014-2016 se han realizado dos grupos de discusión, en los que han participado un total de 24 docentes en activo en la Comunidad Autónoma de Madrid de las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

EVIDENCIAS

A lo largo de las discusiones se aportaron diversos factores que, según los participantes, influyen en la formación de la actitud docente hacia la inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad:

- Estructura organizativa de los centros educativos.
- Adaptaciones curriculares.
- Colaboración de toda la comunidad educativa.
- Apoyos recibidos.
- Compromiso con la inclusión educativa.



- Recursos personales existentes.
- Experiencia docente en este campo.
- Miedo al cambio.
- Falta de creencia en las propias posibilidades.
- Formación del profesorado.
- Legislación vigente.
- Prejuicios previos hacia el tratamiento inclusivo de alumnos diversos.
- Recursos materiales proporcionados.
- Vocación del profesorado.

Una vez acordados los factores que desencadenan la actitud del profesorado, cada uno de los miembros integrantes de los grupos de discusión seleccionó entre dos y cuatro factores, con el objetivo de conocer los más relevantes (Tabla 1) y elaborar el posterior Diagrama de Pareto (Figura 1).

Factores desencadenantes	Número de respuestas	Porcentaje respuestas	Porcentaje acumulado
Formación del profesorado	20	26,7%	26,7%
Colaboración de toda la comunidad educativa	13	17,3%	44%
Vocación del profesorado	12	16%	60%
Experiencia docente	11	14,7%	74,7%
Recursos personales existentes	10	13,3%	88%
Apoyos recibidos	7	9,3%	97,3%
Miedo al cambio	2	2,7%	100%
Total	75	100%	

Tabla 1. Análisis de Pareto.

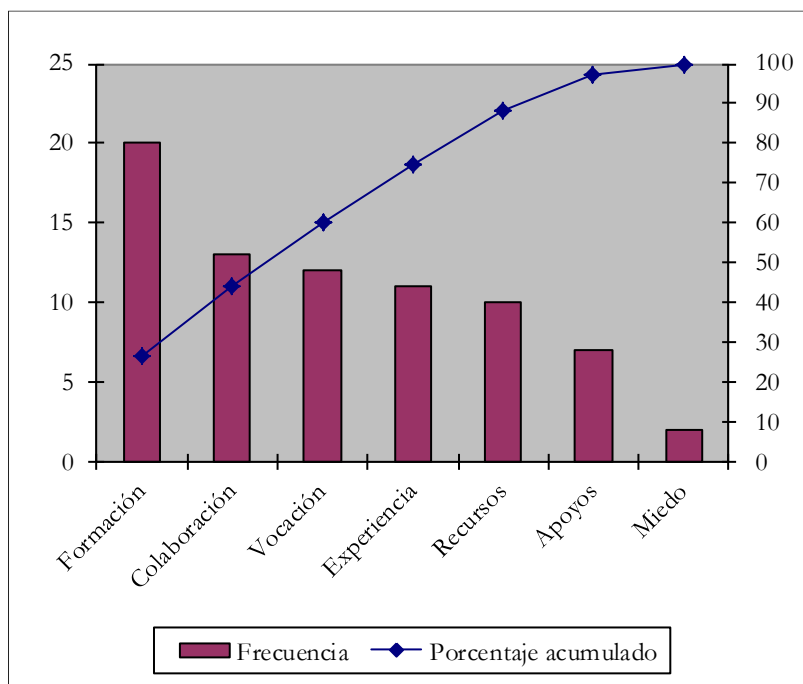


Figura 1. Diagrama de Pareto

Según los datos obtenidos, una adecuada formación del profesorado, tanto inicial como permanente, es considerada como el factor con mayor influencia en la formación de las actitudes del profesorado en lo referido al tratamiento inclusivo de la diversidad. Factores también relevantes por su incidencia en la formación de dichas actitudes, se sitúan en torno a la colaboración de toda la comunidad educativa en el proceso de atención a la diversidad del alumnado existente en las aulas, así como un factor ya intrínseco al propio sujeto, como es el de la verdadera vocación hacia el papel que desempeña en la sociedad y una adecuada creencia en lo que hace como docente.

Es considerada igualmente importante la experiencia docente, sobre todo en lo relacionado con la atención a la diversidad. No hay que olvidarse tampoco, de la importancia de los recursos personales, tanto de los apoyos directos al alumnado con necesidades como del hecho de contar con el profesorado suficiente que permita reducir la ratio existente en las aulas. En este sentido, otro de los factores destacados es el de los apoyos recibidos. Que el profesorado se sienta respaldado, apoyado y que vea que puede contar con los apoyos suficientes para atender de manera efectiva al alumnado, es otro de los elementos que tienen una influencia importante en la formación de las actitudes del docente hacia este tema.



Del mismo modo, uno de los factores al que se le ha dado también cierta relevancia es el miedo al cambio. Sin duda, el enfrentarse a una nueva situación, sobre todo si no se cuenta con la formación y apoyos adecuados, genera un grado de temor e incertidumbre que juega un papel destacado en la formación de las actitudes del profesorado hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad.

CONCLUSIONES

Dentro de los factores desencadenantes de la actitud de los docentes hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad, cabe señalar como el más importante el relativo a su propia formación. Que el profesorado tenga una adecuada formación inicial, y posibilidades de seguir formándose y reciclándose a lo largo de su vida profesional (Lifelong Learning –LLL–), sobre todo en aspectos relacionados con la atención a la diversidad existente en las aulas, es uno de los principales factores señalados como garante de una actitud favorable por parte del profesorado hacia la inclusión educativa (González Fernández, 2014). Este aspecto ya fue puesto de manifiesto en el estudio realizado por Center y Ward (1987), al señalar que las actitudes del profesorado están estrechamente relacionadas con la formación específica del mismo; es decir, se hace imprescindible una adecuada de los docentes como mecanismo eficaz para la consecución de una educación inclusiva de calidad (Palomares, Domingo y González, 2013).

Tiene también una gran importancia la colaboración e implicación de toda la comunidad educativa, y es que hay que recordar que el término inclusión “incorpora valores más amplios tanto sociales como políticos” (Avramidis y Norwich, 2004, p. 27). En este sentido, Alemany y Villuendas (2004) consideran fundamental la colaboración de profesores, tutores, profesores de apoyo, equipo psicopedagógico, familias y administración. Otro factor destacable es el relativo a la experiencia. Todo indica que aquellos profesionales que tienen ya una cierta experiencia profesional, sobre todo en ámbitos relacionados con la atención a la diversidad, se sienten más seguros de sí mismos, tienen un menor miedo y temor inicial hacia lo desconocido y, por lo tanto, muestran actitudes más favorables (González Fernández, 2014).

Es igualmente reseñable la influencia que ejerce en la formación de dichas actitudes los recursos personales existentes y los apoyos recibidos. Que el profesorado que tiene que hacer frente al proceso de inclusión se sienta respaldado y apoyado, tanto por el equipo directivo como por la propia administración educativa, y cuente con los recursos humanos y apoyos personales necesarios para atender de forma adecuada a las necesidades del alumnado, constituye un factor también importante en la formación de sus actitudes (Domingo, Palomares y González, 2015; González Fernández, 2014). En este sentido, el tema del número de alumnos/profesor es de vital importancia. Existen otra serie de factores enmarcados dentro de la rigidez, escasa renovación pedagógica y falta de autonomía de los centros, que también ejercen su influencia en la formación de las actitudes del profesorado hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad.

Se hace por todo ello necesario, seguir profundizando en los factores que dificultan una actitud totalmente favorable por parte del profesorado hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad, con el propósito de establecer propuestas efectivas de mejora para la superación de los mismos, pues, como indican Tárrega y Tarín (2013), “en el camino hacia una escuela inclusiva se hace necesario un replanteamiento de los valores y actitudes” (p. 29).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleman, I. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo. *Políbea*, 72,44-51.
- Aleman, I. y Villanuevas, M.D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- 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.
- Bermejo García, M.L. (2007). *Actitud del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura.
- Center, Y. y Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 3, 41-56.
- Del Río Sadornil, D. (2005). *Diccionario-Glosario de Metodología de la Investigación Social*. Madrid: UNED.
- Domingo, B., Palomares, A. y González, R. (2015). La intervención educativa en las dificultades de comunicación del alumnado escolarizado en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. En M.A. Murga y P. Trillo (Coords.), *Perspectivas y avances de la investigación* (pp. 141-158). Madrid: UNED.
- Eremíeva, N. (2014). Lengua y cultura materna en la escuela multicultural en España y la Comunidad Autónoma del País Vasco. En D.G. Níkleva (Coord.), *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española* (pp. 87-106). Madrid: Síntesis.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo*. Madrid: Narcea.
- Gento, S. (2004). *Guía Práctica para la Investigación en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gento, S. y González, R. (2010). *Integración Educativa e Inclusión de Calidad en el Tratamiento Educativo de la Diversidad*. Madrid: UNED.
- Gento, S. y González, R. (2014). Axiological Basis for a Curriculum Design in Educational Institutions of Quality: A View from Spain. In D. Brook Napier (Ed.),



Qualities of Education in a Globalised World (pp. 131-148). The Netherlands: Sense Publishers.

González Fernández, R. (2014). *Actitud del profesorado ante el Tratamiento Educativo de la Diversidad*. Berlín: Publicia.

González, R. y Palomares, A. (2014). Inclusión educativa de calidad del alumnado procedente de otras culturas. En T. Ramiro Sánchez y M.T. Ramiro Sánchez (Comp.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo 2014* (pp. 809-815). Granada: AEPC.

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., Medina, M.C. y Domínguez, 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.

Palomares, A., Domingo, B. y González, R. (2013). Necesidad de propuestas creativas en la integración del alumnado autista. En B. Vigo y J. Soriano (Coords.), *Educación inclusiva: Desafíos y respuestas creativas* (pp. 539-551). Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza.

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.

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, R. y Tarín, J. (2013). Escuela inclusiva: controversias en torno a discursos, políticas y actitudes. En M.J. Chisvert, A. Ros Garrido y V. Horcas López (Coords.), *A propósito de la inclusión educativa* (pp. 27-53). Barcelona: Octaedro.

Tiwari, A., Das, A. y Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rheoric” or “reallity”? Teachers’ perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-126.

¿CÓMO CAMBIAMOS LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO PARA CONTRIBUIR A LA INCLUSIÓN ESCOLAR? UNA REVISIÓN DEL ESTADO ACTUAL

García Rodríguez, María del Pilar ¹, Moya Maya, Asunción², Carrasco Macías, María José ³, González Falcón, Inmaculada ⁴

Departamento de Educación. Universidad de Huelva. España

¹ e-mail: mpgarcia@uhu.es, ² e-mail: asunción@uhu.es,

³ e-mail: mjcarra@uhu.es, ⁴ e-mail: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

Resumen. Una de las preocupaciones actuales en educación es plantear qué es una escuela inclusiva y cómo ha de funcionar. Según la UNESCO (2009), la escuela inclusiva debe ser capaz de llegar a todos sus estudiantes, a la “Educación para todos”. Ésta es una herramienta para lograr una sociedad más justa e igualitaria. Una segunda preocupación, es cómo mejorar la escuela y alcanzar altas cotas de calidad. En este campo, la evaluación institucional se convierte en su herramienta clave. En teoría, inclusión y evaluación van unidas y están íntimamente relacionadas, sin embargo, tal y como afirmamos en anteriores trabajos, en la práctica “las piezas del puzle no encajan” (Moya y García-Rodríguez, 2017).

En este trabajo, describimos nuestro posicionamiento respecto a la inclusión y a las evaluaciones del alumnado, tratando de alcanzar un entendimiento entre ambas.

Palabras clave: Inclusión, Atención a la diversidad, Evaluación del alumnado,



INCLUSIÓN, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

La atención a la diversidad está íntimamente unida a Inclusión escolar y no queremos que se asocie sólo a déficits. La diversidad puede deberse al origen social y económico de los estudiantes, al género, a las lenguas maternas, grupos de edad, desarrollos madurativos, referentes culturales y mediáticos, niveles cognitivos, capacidades, preferencias, expectativas, miedos, Según López Melero (2004, 50) “no existe cosa más natural que la diversidad. La diferencia es lo normal”. Esta diversidad define el aula y el profesorado ha de tratar de responder, comprender y respetar esta diversidad. Una diversidad que no es desigualdad sino respeto por todas las situaciones y realidades. Fernández Batanero (2009, 32) indica que “es nuestra esencia: la diversidad no es ni más ni menos que una cualidad que califica esa igualdad”. La diversidad se manifiesta en cualquier ámbito de la vida, es lo “normal” y no podemos considerarlo algo negativo. Desde nuestro posicionamiento, esta diversidad ha de entenderse como un valor añadido en la mejora y enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje; “la mejora de la escuela inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y, de hecho, aprender a aprender de la diferencia” (Ainscow, 2005, 12)

La evaluación es un elemento inherente a la sociedad y a las escuelas. Si nos ceñimos a parámetros académicos, la evaluación cumple una función pedagógica y social. La social nos permite orientar al alumnado y a las familias, mientras que la pedagógica nos va a ayudar a organizar, dirigir y modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 2008; García-Rodríguez, 2014). Si analizamos el significado que la evaluación tiene en la práctica, socialmente es comúnmente aceptada como una vara de medir el éxito de un niño o niña, y en la escuela, se utiliza como herramienta para determinar además, en qué grupo debemos situarlo para trabajar con él/ella. Esta vertiente práctica ha sido fruto de lo que ha venido ocurriendo a lo largo de la historia de la educación. Con los procesos evaluadores se ha dado respuesta al modelo educativo predominante en el momento histórico que se tratara. Unas veces se han enfatizado los procesos y desgraciadamente en muchas leyes y fases de cambio del sistema educativo, los resultados (Bernal, 2015). Haciéndonos eco del trabajo de Moya y García-Rodríguez (2017) respecto a cuáles son las evaluaciones a las que sometemos al alumnado, identificamos un gran grupo de evaluaciones estandarizadas. Una de las más conocidas son las pruebas PISA³⁷, por su carácter internacional y la repercusión social y mediática que suscitan (Bolívar y Zorrilla, 2010). Con estas pruebas, se evalúan cada 3 años las competencias de lectura, matemáticas y ciencias comparando los resultados de todo el alumnado de los países que pertenecen a la OCDE. Junto a estas, encontramos otras muchas como las PIRLS (rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de 4º curso de Educación Primaria); las TIMSS³⁸ (rendimiento en Matemáticas y Ciencias), que son desarrolladas por la IEA (Asociación Internacional para la evaluación del rendimiento); el Estudio

³⁷ PISA. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

³⁸ PIRLS y TIMSS: <http://www.meecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81825be4>

Europeo de competencias lingüísticas (EECL³⁹) de idiomas extranjeros, para obtener datos comparativos en competencia lingüística e ideas para llevar a cabo buenas prácticas en el aprendizaje de un idioma; o el estudio internacional de civismo y ciudadanía⁴⁰, entre otras. Todas estas pruebas recogen informaciones sobre resultados educativos (como la motivación por aprender, concepción sobre sí mismos, etc.) y las características de los centros (entorno, familia, hábitos de estudio, carácter público o privado,...)

En el ámbito nacional, las pruebas estandarizadas de carácter diagnóstico o final reaparecen. La LRU las estableció y tras ver su influencia negativa las eliminó (Bernal, 2015); la LOE⁴¹, las recupera con carácter voluntario y la LOMCE⁴², las establecen como obligatorias, tanto para Primaria⁴³ (con los estándares nacionales organizados por áreas), como para Secundaria⁴⁴, con diferente puesta en marcha y con mucha controversia. En ambas etapas, el profesorado tiene que evaluar además los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, por lo que deben establecer indicadores de logro en las programaciones. Los instrumentos de evaluación quedan en manos del profesorado, que debe tratar de evaluar objetivamente las competencias que su alumnado va alcanzando. Para el Ministerio⁴⁵, las consecuencias de estas evaluaciones son la equidad, la responsabilidad y la rendición de cuentas. Sin embargo, en su desarrollo, dejan fuera a aquellos con adaptaciones curriculares (ACIs) o inmigrantes de habla no castellana. Por otra parte, debemos tener en cuenta las evaluaciones ordinarias y psicopedagógicas⁴⁶. Éstas dan como resultado el establecimiento de grupos diferenciados y etiquetas. Así por ejemplo, los estudiantes que son definidos como “especiales” por sus necesidades educativas y son derivados a clases de apoyo; inmigrantes con diferentes necesidades y lenguas maternas que trabajan en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL); estudiantes que no tienen motivación, que han repetido y que fracasan sin razones aparentes, siendo escolarizados en los Programas de Mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR⁴⁷). Estos grupos, además de estar definidos externamente por estas

³⁹ EECL. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/eecl/traduccion.-primer-estudio-europeo-de-competencia-linguistica.pdf?documentId=0901e72b81afbb49>

⁴⁰ ICCS 2009. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/iccs-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4ff>

⁴¹ LOE. Texto completo en: [http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LO2-2006/LOETextoConsolidado\(29julio2015\).pdf](http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LO2-2006/LOETextoConsolidado(29julio2015).pdf)

⁴² LOMCE. Texto completo en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

⁴³ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Madrid, autor. Extraído de: http://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD_126_2014CurriculoPrimaria.pdf

⁴⁴ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Madrid, autor. Extraído de: <http://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD1105-2014CurriculoSecundaria.pdf>

⁴⁵ Ídem nota 2

⁴⁶ Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la dirección general de participación y equidad, por las que se establece el Protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

⁴⁷ PMAR regulados por el artículo 19 del Real Decreto 1105/2014; LOMCE. Paso a paso: Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Madrid, autor. Extraído de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso/LOMCEd_pasoapaso_secundariaybac_diversidad_v4/LOMCEd_pasoapaso_secundariaybac_diversidad_v4.pdf



diferencias, van a tener una diversidad interna (género, intereses, motivaciones y expectativas respecto al éxito y al fracaso escolar). Todas estas circunstancias (dificultades en el estudio, casos de falta de compromiso y motivación en las aulas, segregación en diversos grupos), tienen serias consecuencias individuales y sociales. Estos grupos van a ser más vulnerables porque van a tener menos posibilidades de acceso al mercado laboral y más riesgo de exclusión social, y así lo recogen multitud de informes e investigaciones (Marchesi, 2003; European Union, 2013; OECD, 2012, 2014a y b; Escudero, González, Moreno, Nieto y Portela, 2013, entre otros).

INCLUSIÓN Y EVALUACIÓN. ¿CÓMO HACEMOS PARA QUE LAS PIEZAS DEL PUZLE ENCAJEN?

El modelo actual de evaluación tiene serias debilidades para dar respuesta a la diversidad. No podemos ser segregadores e inclusivos a la vez. Hay que decantarse. Desafortunadamente, la normativa y las prácticas evaluadoras lo hacen hacia la segregación. Si asimilamos, aceptamos y respetamos estas diferencias, tenemos que actuar en consecuencia. Este planteamiento obligatoriamente debería provocar cambios en los centros y en las aulas; en la forma de programar, plantear metodologías, adecuar recursos, y evaluar situaciones. Por ello, creemos necesarios una serie de cambios. Las evaluaciones estandarizadas:

- Provocan la homogeneización de las programaciones tratando de dar respuesta a los estándares y aprendizajes descontextualizados y uniformes (Bernal, 2015), por lo que debemos demandar por un lado, que los resultados no se conviertan en argumentos para cambiar las normas educativas y por otro, que se tenga en cuenta a todo el alumnado sin ningún tipo de exclusión. Deben ser orientativas. Nunca determinar la etiqueta del centro o su alumnado.
- Son escritas (salvo las pruebas de lectura que son orales), por lo que no se evalúan competencias realmente.
- Evalúan competencias: habrá que definir las con mayor claridad ya que en muchos casos, son de difícil definición, y muy complejas de evaluar.
- Priorizan claramente las competencias lingüísticas, matemáticas y científicas, dejando atrás las otras, que contribuyen fuertemente a un desarrollo integral de nuestro alumnado. Por tanto, habría que establecer pruebas que enfatizen las demás competencias.
- Suponen un retroceso para la inclusión ya que segregan y clasifican al alumnado desde muy pronto. En los trabajos del Reino Unido, por ejemplo, podemos constatar que los rankings y las evaluaciones negativas cuando el alumnado de un centro no alcanza los rendimientos medios

; Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Madrid, autor. Extraído de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37

exigidos, no tiene efectos positivos sobre los implicados, sino muy al contrario (Ainscow y West, 2008).

- Suponen una gran cantidad de trabajo para el profesorado con un altísimo grado de complejidad sin que aporte información relevante para el día a día del aula. Las evaluaciones de aula con los estándares segmentados por áreas, las pruebas finales, las estandarizadas,... hacen que todo el interés se centre en rendir cuentas, control y presión externa, dejando muy poco tiempo para evaluar las verdaderas necesidades del alumnado.
- Según la normativa que regula las diagnósticas, no han tenido como misión hacer rankings de centros. Su uso ha sido exclusivo por parte de la Administración y centros, sin embargo, no se ha llegado a traducir en programas de mejora concretos ni en financiaciones extra en el caso de tener resultados negativos. Es ahí donde habría que poner el énfasis.
- No cuentan con la información de todo el alumnado. La supuesta parte positiva difundiendo que las pruebas sirven para diseñar planes de mejora (como las pruebas de tercero de primaria), pierde su sentido cuando quedan excluidos inmigrantes o alumnado con ACIS. ¿No sería bueno conocer los resultados de todos?
- Las evaluaciones psicopedagógicas no deben ser un referente para los agrupamientos. Éstos en su mayoría deben desaparecer, buscando recursos y estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las necesidades que eviten las segregaciones y etiquetas.

Frente a este modelo de evaluación clasificador y segregador, abogamos por una evaluación educativa basándonos en la idea de Santos Guerra (2008, s/p): una evaluación que eduque a quien la haga y a quien la reciba. También apostamos por una evaluación *para* el aprendizaje definido por la Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva⁴⁸ y no estaría mal que los centros se autoevaluasen con herramientas como la de Arnaiz y Guirao (2015) respecto a la calidad de su Atención a la Diversidad desde la Inclusión. No podemos centrarnos en la evaluación de los rendimientos de los alumnos/as exclusivamente. Valoramos la necesidad de transparencia y rendición de cuentas; ya que se obtienen algunos beneficios como tener una radiografía “representativa” de las escuelas y de la mayoría de los implicados (no todos); o que los evaluadores (equipos directivos, docentes, equipos docentes, departamentos, etc.) puedan desarrollar competencias profesionales en la comprensión de la evaluación, proponer cambios (Borrell, Canals y Pujol, 2012) y recibir retroalimentación de su trabajo. Sin embargo, se centran en rendimientos. En nuestro posicionamiento, los rendimientos no son lo más importante, y debemos integrar las evaluaciones internas y externas de manera que contribuyan a la inclusión. Por ello es necesario que hagamos partícipes al alumnado en los procesos de toma de

⁴⁸ www.european-agency.org/site/themes/_assessment/index.shtml



decisiones de/sobre sus evaluaciones; escuchar lo que tienen que decir sobre ellas y sus implicaciones; ello puede significar el aumento su participación, su implicación, su motivación y con total probabilidad, la mejora de sus aprendizajes (Ferguson, Hanreddy & Draxton, 2011). Escuchar a los estudiantes también significa adoptar un posicionamiento ideológico respecto al campo de investigación. Como afirma Messiou (2008, basándose en varios estudios; Messiou *et al*, 2014), desde esta postura estamos considerando al alumnado como iguales, como aliados y como herramientas clave para la mejora de las escuelas, la enseñanza y los aprendizajes. Las nuevas líneas de investigación van en ese sentido. Debemos contemplar la evaluación desde una perspectiva más global y ampliar el objeto de evaluación al centro, como motor de la innovación y del cambio hacia una mayor inclusión (Arnaiz *et al.*, 2012; Ainscow, Dyson, Glodrick y West, 2013,...). Trabajos como los de Day y Armstrong (2016), que plantean cómo mejorar las escuelas a través de la dirección escolar; los de Ainscow de mejora de escuelas urbanas (2008).

La escuela es de todos y para todos y debemos actuar en consecuencia (Ainscow, 2001). No enfatiza la desigualdad sino la igualdad. No se trata de aceptar la diferencia, sino que el contexto social y escolar, valore, asuma y desarrolle la igualdad con las múltiples diferencias que en ella encontramos; se trata de un principio de equidad (Ainscow, Dyson, Glodrick y West, 2013). Es necesario que los centros se planteen e identifiquen los obstáculos que puedan impedir esta inclusión y para ello, la evaluación es fundamental. Ello exige un análisis minucioso de las propias prácticas educativas desarrolladas (Arnaiz, 2012). Se necesita un diagnóstico real de la situación del aula, “el ritmo, los modos de aprendizaje de cada alumno y alumna, las características del proceso de enseñanza y aprendizaje...” (López Melero, 2016, 25) pues debemos tener claro que entre la exclusión y la inclusión no hay caminos intermedios. Esta no neutralidad debe reflejarse en todo el proceso del acto didáctico y en la evaluación del alumnado; de esa postura dependerá toda nuestra intervención y el éxito de una verdadera escuela inclusiva.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005) *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, enero del 2005. Recuperado (03.11.2016) de http://repositorio.ceposunaecija.org/upload/repositorio2012_03_15_10_35_40_2586.pdf
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Dyson, A., Glodrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*, 3, 44-56.

- Arnaiz, P. & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas.: como favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI* 30(1), 24-44.
- Bernal, J.L. (2015). Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE. *Avances en supervisión educativa* 23, 1-21.
- Bolívar, A. y Zorrilla, M. (2010). Los múltiples usos de PISA. *Organización y Gestión Educativa* 6, 11.
- Borrell, E., Canals, R. y Pujol, M.C. (2012). Las pruebas externas de evaluación del alumnado como elemento de cambio y mejora profesional. *Organización y Gestión Educativa* 2, 27-29.
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998). (eds.) *From them to us*. London: Routledge.
- Day, C. y Armstrong, P. (2016). School Leadership Research in England. In: H. Arlestig and C. Day (Eds.), *A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries*. Dordrecht: Springer.
- Escudero, J.M., González, M.T., Moreno, M., Nieto, J.M. y Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM.
- European Union (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembuorg: Publication Office of the European Union.
- Ferguson, D., Hanreddy, A., & Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education*, 9(1), 55-70. <http://dx.doi.org/10.1080/14748460.2011.550435>
- Fernández Batanero, J.M. (2009). *Un currículum para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- García-Rodríguez, M.P. (2014). La evaluación como mejora del aprendizaje: modelos, técnicas y estrategias. En F.J. García e I. Gómez. (coords.) *Manual de didáctica. Aprender a enseñar* (pp. 161-187). Madrid: Pirámide.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En AAVV, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp.21-42). Barcelona: Graó.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2016). La tiranía de la inteligencia y su uso como instrumento segregador en los centros educativos. La evaluación diagnóstica ¿al servicio de la exclusión o de la inclusión? *Organización y Gestión educativa*, 118(2), 20-25.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.



- Messiou, K. (2008). Understanding children's construction of meanings about other children: implications for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 27-36.
- Messiou, K., et al. (2014). *Responding to diversity by engaging with students' voices. A strategy for teacher development. Accounts of practice*. Southampton: European Union.
- Moya, A. y García-Rodríguez, M.P. (2017). Las piezas del puzle no encajan: evaluación del alumnado y escuela inclusiva. *Organización y Gestión Educativa* 1, 14-19.
- OECD. (2012). *Untapped skills. Realising the potencial of immigrant students*. París, OECD Publishing.
- OECD (2014a). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised Edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris: OECD Publishing. Recuperado (17.05.2015) de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD. (2014b). Who are the truants? *PISA in focus*, 35. Recuperado (17.05.2015) de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-n35-%28eng%29-FINAL.pdf> .
- Santos Guerra, M.A. (2008). “¿Cómo viven las vacas?”. *El Adarve*. Publicado el 21 de junio de 2008. Recuperado (26.07.2016) de <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2008/06/21/%C2%BFcomo-viven-las-vacas/>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura. Paris (France). Recuperado (17.05.2015) de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

PERCEPCIÓN DE LOS PADRES DE NIÑOS CON DISCAPACIDADES SOBRE LA INCLUSIÓN: CONTRIBUCIONES PARA POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

Lopes Leal, Ana Rita¹, Dias, Paulo César²
Diáz, Julián³, Flores, Pedro⁴

¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
e-mail: ritaleal@fpce.up.pt, Portugal

² Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais
e-mail: pcdias@braga.ucp.pt, Portugal

³ Escola Superior de Educação de Fafe do Instituto de Estudos Superiores de Fafe
e-mail: judiaz16@gmail.com, Portugal

⁴ Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
e-mail: pedroflores@hotmail.com, Portugal

Resumen. El paradigma de la escuela inclusiva surgió, aproximadamente hace dos décadas, con la Declaración de Salamanca y desde entonces ha llamado progresivamente la atención de la comunidad académica y escolar y de la sociedad en general. Todos los días, se reinventan nuevas estrategias para responder a la filosofía de la educación inclusiva y así promover el éxito educativo de cada alumno. Conscientes de la creciente importancia de la investigación en el cambio de las prácticas educativas se pretende, con este estudio, la exploración de la percepción de los padres de niños con necesidades educativas especiales (NEE), sobre la inclusión de estos niños en la enseñanza regular y entender sus implicaciones para el proceso educativo en la escuela. En el estudio participaron 64 adultos, padres de niños con NEE, que fueron encuestados con el uso de *My Thinking About Inclusion* (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). Los resultados permitieron darse cuenta de que no hay diferencias significativas en la percepción respecto a la inclusión de acuerdo a la edad y nivel de estudios. Encontramos algunos elementos críticos y generalmente menos positivos entre los hombres y entre los padres con más niños. Los datos también sugieren una falta de preparación de los maestros y las escuelas para con la inclusión, sugiriendo algunas estrategias para mejorar las respuestas a estas poblaciones. Estos resultados se discuten y se analizan sus implicaciones según la literatura para la formación continua del profesorado y políticas de inclusión.

Palabras clave: inclusión, padres, percepciones, necesidades educativas especiales.



INTRODUCCIÓN

Especialmente desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) es creciente la discusión pública y académica por una escuela inclusiva. La educación inclusiva introduce una nueva visión sobre los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y el rol de la educación en su desarrollo. Según Correia (2006), la inclusión presupone dos principios fundamentales, por un lado, eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje y, por otro lado, promover respuestas educativas adecuadas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos con NEE. Y varios estudios han señalado los beneficios de la inclusión de la comunidad educativa, ya sea mediante el cambio que opera en la calidad del aprendizaje de todos los alumnos, sea por una mayor colaboración entre los profesores y la implicación y participación de los padres (Jiménez, 1997; Hammeken, 1996).

Para una inclusión total, se espera la participación y la colaboración de equipos multidisciplinares durante todo el proceso educativo (Correia, 2003). En este contexto, es particularmente importante el papel de la familia, ya que, además de ser la defensora de los derechos de sus descendientes, tiene un papel crucial en la planificación, implementación y evaluación de estrategias de intervención utilizadas. Por lo tanto, los padres se consideran cada vez más como co-terapeutas o tutores conjuntos, lo que permite extender la aplicación de determinado plan de intervención especializada. Por esta razón, es esencial estudiar las percepciones y actitudes de estos actores que son la clave del éxito de la educación inclusiva y nos ayudan a comprender necesidades del propio sistema educativo y de las políticas de inclusión.

Las investigaciones llevadas a cabo entre los padres son más escasas, sea por la dificultad de obtener sus respuestas o cuestiones metodológicas, pero se observa un creciente interés (Ferroni & Cia, 2014). Los resultados de esos estudios tienden a mostrar un entendimiento, en general, positivo hacia la inclusión (Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Leal, Dias & Díaz, 2012; Pinto & Morgado, 2012; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001), sobre todo por su impacto positivo en la mayor aceptación de los niños con discapacidad (Pinto & Morgado, 2012; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001). Estas percepciones y actitudes tienden a ser más favorables entre los padres con mayor proximidad a niños con necesidades especiales (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Pinto & Morgado, 2012; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). La proximidad con la familia o los amigos parece, de hecho, ser uno de los factores que influyen de forma más positiva en la percepción favorable de la inclusión. Variables personales como el género, edad o la educación, aparecen en la literatura más incoherentes en su relación con las actitudes hacia la inclusión (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Leal, Dias & Díaz, 2012), aunque parece haber una tendencia a una actitud más favorable entre los adultos más jóvenes y con más educación (Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015).

Dada la falta de estudios sobre el tema, este estudio da seguimiento a un anterior realizado en 2012, junto con los padres de los niños sin necesidades especiales

(Leal, Dias & Díaz, 2012). En ese, se reveló que el género o el contacto personal con niños con NEE no parecen estar asociados con la inclusión, a diferencia de lo que ocurrió con la educación. Los datos permiten realizar incluso una percepción de la falta de experiencia y del conocimiento de los maestros acerca de la inclusión, así como el menor apoyo de las instituciones para la promoción de esta intención. Por los escasos estudios y su importancia para atender a las necesidades de familias y niños con discapacidad, se comprende sus implicaciones para influir en la formación del profesorado y las políticas educativas en este ámbito.

OBJETIVO

Con este trabajo, tenemos el objetivo de comprender las percepciones de los padres de niños con necesidades educativas especiales en relación con la inclusión. Se pretende también explorar los factores que pueden ayudar a entender estas percepciones y qué se puede hacer para mejorar la inclusión de sus hijos. En este sentido, con el uso de una metodología cuantitativa, y a partir de un instrumento desarrollada por los expertos, en este tema de investigación, es decir, el cuestionario My Thinking About Inclusion (MTAI) desarrollado por Stoiber, Gettinger y Goetz (1998), se nos permite utilizar muestras más grandes y por lo tanto darse cuenta de linealidades y consistencias en las respuestas de los sujetos (Almeida & Freire, 2003).

Muestra

Los datos fueron recolectados a partir de una muestra de 64 adultos, incluyendo 17 hombres (26.6%) y 47 mujeres (73.4%), con edades comprendidas entre 23 y 62 años, con un promedio de alrededor de 39 años ($M=39.27$, $DP=7.769$), y la educación que va desde el 1^{er} año de Educación Básica hasta la Educación Superior. En la muestra la mayoría de las personas tenía un hijo (47.5%) o dos (1.5%), con las necesidades especiales más prevalentes la mental ($n=30.75\%$) o múltiple ($n=7.15\%$).

Tabla 1.
Descripción de la muestra

Variable	Grupo	Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	17	26.6
	Femenino	47	73.4
Edad	Hasta los 29 años	4	7.4
	De los 30 a los 39 años	26	48.1
	De los 40 a los 49 años	17	31.5
	De los 50 a los 59 años	6	11.1
	60 o más años	1	1.9
Educación	1° Ciclo de la Educación Básica	21	38.9
	2° Ciclo do Educación Básica	13	24.1
	3° Ciclo do Educación Básica	9	16.7
	Educación Secundaria	6	11.1
	Educación Superior	5	9.3



Instrumento

Fue utilizada la traducción de My Thinking About Inclusion (MTAI; Stoiber, Gettinger & Goetz (1998), un instrumento con 28 ítems, con respuesta cerrada de cinco puntos (1. Totalmente en Desacuerdo; 2. En Desacuerdo; 3. Indeciso; 4. De Acuerdo y 5. Totalmente de Acuerdo) que evalúa las perspectivas generales en materia de inclusión - ¿qué valores / “las mejores prácticas” en la educación de los alumnos con NEE -, los resultados esperados de la inclusión, y las prácticas diarias en el aula y en las escuelas. El instrumento también permite a los encuestados evaluar los factores que interfieren con las prácticas inclusivas, la efectividad de métodos que promuevan prácticas inclusivas, y los factores organizativos que promuevan la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales.

El instrumento fue acompañado de un cuestionario sociodemográfico que nos permitió recoger datos sobre la muestra, es decir, el género, la edad, la educación y la proximidad a otros niños con Necesidades Educativas Especiales.

Procedimientos

Para la recogida de datos se establecieron contactos con grupos de escuelas del norte del país, donde, con la ayuda de los maestros responsables de las clases del 1º Ciclo de educación básica, se enviaron cuestionarios en papel para los padres de los niños con NEE. Los cuestionarios, anónimos y confidenciales, deben ser enviados en sobre cerrado y, más tarde, devueltos a los investigadores. Recopilada la información se codificó en el programa Statistical Package for Social Sciences, versión 15, para ser sometido a una serie de análisis descriptivas e inferenciales.

RESULTADOS

Como puede verse en la siguiente tabla, las puntuaciones medias parecen relativamente bajas para el número de ítems en cada subescala.

Tabla 2.
Estadísticas descriptivas do MTAI.

	Nº Ítems	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Concepciones Generales	12	24.00	51.00	42.051	5.453
Resultados Esperados	11	24.00	44.00	37.586	4.562
Prácticas inclusivas	5	5.00	15.00	11.984	2.036
Total	28	58.00	107.00	91.982	9.782

Tratando de entender mejor estas percepciones generales relativas a la inclusión se hicieron algunos estudios diferenciales y correlacionales. Con el uso de la prueba de Mann-Whitney, se observaron unas diferencias estadísticamente

significativas en la percepción de las prácticas inclusivas, mostrando en los hombres una percepción más negativa acerca de su uso y eficacia ($Z = -2.880$, $p = .004$). En las otras dimensiones no hubo diferencia. También en la edad y la educación de los padres no se encontró una relación con las percepciones ($p > .05$). En el análisis de los datos sobre el número de hijos se observa una relación negativa con los resultados esperados en relación con la inclusión ($r_s = -.355$, $p = .007$).

En función de la proximidad con otros niños con necesidades especiales, las diferencias fueron exploradas con base en la existencia de otros niños con necesidades especiales en el aula del niño. Los datos permitieron darse cuenta de las diferencias significativas en las prácticas inclusivas ($Z = -2.000$, $p = .045$) y el total de la escala, con la percepción más positiva entre los padres con otros colegas con NEE en el aula del hijo. Ya en contacto con otros niños con NEE fuera de la escuela, no fueron encontradas diferencias ($p > .05$), lo que puede explicarse en parte por la asimetría entre los grupos, ya que el 81.5% de los padres conocían alguna persona próxima con NEE.

Como puede verse en la siguiente tabla la mayor parte de los factores que a menudo parecen interferir con las prácticas inclusivas de los maestros presentan pocas diferencias en las respuestas. Aunque no es del todo correcto, en términos estadísticos, que parecen interferir por la falta de experiencia con respecto a la inclusión ($M = 3.06$), o falta de tiempo ($M = 3.02$) y las actitudes de los maestros ($M = 3.02$), ya que parecen referir menos interferencia en relación con las oportunidades de colaboración con los colegas ($M = 2.63$) y apoyo de la escuela u órgano de gestión ($M = 2.63$).

Tabla 3.
Factores que interfieren más en las prácticas de los maestros.

	NI	I	IF	IS
1. Por falta de tiempo	1.6	28.6	36.5	33.3
2. Pocas oportunidades de colaboración con los colegas	4.8	40.3	41.9	12.9
3. Las actitudes de los maestros	3.2	27.0	34.9	34.9
4. La falta de experiencia en la inclusión	3.2	23.8	36.5	36.5
5. Poco conocimiento en esta área	3.2	30.2	33.3	33.3
6. Requisitos de trabajo actuales	1.6	26.2	44.3	27.9
7. Poco apoyo de la escuela/órgano de gestión	4.8	44.4	33.3	17.5
8. Actitudes de los padres	6.3	41.3	25.4	27.0

Leyenda: NI – No interfiere; I – Interfiere; IF – A menudo Interfiere; IS – Interfiere significativamente.

Del mismo modo, en la tabla siguiente, nos dimos cuenta de la generalidad de respuestas coherentes a los cambios en la organización escolar. Aspectos destacados incluyen la prestación de servicios de apoyo (terapias) ($M=4.57$) y la actitud positiva de los maestros en relación con otros expertos que apoyan al niño ($M=48$) y Organizar clases más pequeñas ($M=4.45$) y la Formación continua de los maestros ($M=4.45$), mientras que es menos enfatizado la Organización de viajes a la escuela con los hermanos ($M=3.84$).



Tabla 4.

Factores organizativos escolares que faciliten la Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales.

	DT	D	I	C	CT	
1. Organizar clases más pequeñas	-	-		6.9	41.4	51.7
2. La actitud positiva del(de la) Director(a) de la escuela	-	-		13.8	44.8	41.4
3. Actitud positiva de los maestros en relación con otros expertos que apoyan al niño	-	-		3.4	44.8	51.7
4. Tiempo de consultoría (reuniones entre maestros, padres y técnicos para diseñar estrategias)	-	-		8.6	53.4	37.9
5. Recurso a los padres/auxiliares para apoyar al niño	-	1.7		5.2	48.3	44.8
6. Formación continua de maestros	-	-		1.7	51.7	46.6
7. Organización de viajes a la escuela con los hermanos	-	1.8		25.0	60.7	12.5
8. Prestación de servicios de apoyo (terapias)	-	-		-	43.1	56.9

Leyenda: DT – Totalmente en Desacuerdo; D – En Desacuerdo; I – Indeciso; C – De Acuerdo; CT – Totalmente de Acuerdo.

DISCUSSION

En este estudio centramos nuestra atención en los padres de niños con NEE. De acuerdo con los resultados parecen estar por encima del promedio de la escala, aunque lejos de los máximos puntajes para cada dimensión. A pesar del panorama general positivo respecto a la inclusión, de acuerdo con la literatura (Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Leal, Dias & Díaz, 2012; Pinto & Morgado, 2012; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001), estos datos también pueden ser reveladores de una perspectiva crítica sobre cómo estos valores y conceptos se traducen en la práctica cotidiana en las escuelas. Esta percepción negativa parece ser mayor en los hombres. Así existe alguna sorpresa en los datos obtenidos con relación a estudios anteriores (Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Leal, Dias & Díaz, 2012), además de considerar más recurrentemente su menor participación en la educación de los hijos. Sin embargo, teniendo en cuenta la tendencia de aumento de la exteriorización de los sentimientos, son una fuente de información crítica sobre la forma como son compartidos en la familia.

En las otras variables, los resultados son semejantes al anterior, no se encontró una relación con la edad o la educación (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Leal, Dias & Díaz, 2012). Sin embargo, vemos una percepción más negativa entre los padres con más hijos, que podrá ser más propensa a una mayor presión de estas familias. Ya debido a la proximidad con otros niños, en general, parece no haber diferencias, sin embargo, cuando hay otros niños con NEE en el aula de los hijos, parece que hay por parte de los padres una percepción más positiva sobre las prácticas inclusivas y en el total de la escala. Estos datos parecen estar en sintonía con la literatura, haciendo hincapié en la proximidad a otros niños como un factor de diferenciación en la percepción de la inclusión (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Pinto & Morgado, 2012; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998).

Con el fin de recopilar datos potencialmente útiles para examinar estas percepciones, tratamos de entender los factores que parecen interferir con la práctica

inclusiva de los maestros. Aunque existe una respuesta un poco más alta en los diferentes factores, que pueden estar de acuerdo con los datos anteriores, críticos de la inclusión, parece que se destacan la falta de experiencia, la falta de tiempo y la actitud de los maestros. En este sentido, los datos están de acuerdo con la literatura, pero también puede significar una falta de coincidencia entre las expectativas de los padres y las respuestas de la escuela. Algunos estudios indican que los padres tienen expectativas más altas en la lectura, la autonomía, el dominio de la oralidad, etc. mientras que los maestros parecen permanecer enfocados en el aprendizaje en el aula, en cumplimiento de las directrices del plan de estudios y el aprendizaje en el sentido más amplio (Ferraz, Araújo & Carreiro, 2010). En el mismo sentido, identificaron las necesidades que consideran más urgentes, como la prestación de servicios de apoyo, las actitudes y la formación de los maestros, así como la organización de clases con menos alumnos. En el contexto de la mejora continua del sistema son indicadores importantes que parecen sugerir la necesidad de una mayor discusión en varios niveles y adecuación de los recursos para satisfacer adecuadamente esta población.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio parecen ser preocupantes en cuanto a la inclusión de los niños con NEE en la enseñanza general. A pesar de la importancia que la inclusión educativa tiene para la sociedad, la realidad de las familias parece ser síntoma de lo mucho que queda por hacer. Además de un esfuerzo de mejora en las habilidades y actitudes de los maestros, los datos sugieren la necesidad de un refuerzo de los recursos de apoyo, incluyendo terapias complementarias, para promover el aprendizaje y el desarrollo armonioso de estos niños.

A pesar de los resultados debemos considerar algunas limitaciones. En primer lugar, el hecho de que la recogida de datos se llevó a cabo con el uso de una metodología cuantitativa no permitió captar la realidad en que viven los padres y las familias, pero una idea aproximada a partir de los elementos que se han presentado. No deja, sin embargo, de constituir una muestra relevante de su experiencia. Por otra parte, sabemos el efecto potencial de la deseabilidad social de estos ensayos, así como su validez externa. Es decir, sabiendo la dificultad para obtener las respuestas de los padres, siempre existe la posibilidad de que los padres que respondieron al cuestionario no son totalmente representativos de la población en estudio. En este contexto, la investigación se centró a lo largo del primer ciclo de la educación básica, pero sería importante diversificar la muestra con padres que tengan hijos mayores en niveles de educación más avanzada. Sin embargo, los datos recogidos de esta muestra ya permiten comprender mejor las necesidades y el potencial de la investigación en esta área. Aquí, parece especialmente relevante la necesidad de replicar este estudio con muestras más numerosas y representativas de los padres de niños con NEE, pero también la triangulación de datos cuantitativos con entrevistas o grupos de enfoque que nos permitan un mayor análisis y discusión sobre este tema.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3.^a ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Barbosa, A., Rosini, D.C., & Pereira, A. A. (2007) Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 447-458
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2006). Dez Anos de Salamanca, Portugal e os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Em D. Rodrigues (Ed), *Inclusão e Educação. Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva* (pp.239-274). São Paulo: Summus Editorial.
- Ferraz, C. R., Araújo, M. V., & Carreiro, L. R. (2010) Inclusão de crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental I: Comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16 (3), 397-414.
- Ferroni, G.M., & Cia, F. (2014). Estado da arte em revistas educacionais sobre estudos feitos com famílias de crianças com necessidades educacionais especiais no período de 2002 a 2011. *Revista Educação Especial*, 27 (48), 201-218.
- Freitas, E., Ribeiro, P., Arroja, L., & Dias, P.C. (2015). Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 28 (52), 443 - 457.
- Hammeken, P.A. (1996). *Inclusion: An essential guide for the paraprofessional*. Minnesota: Paytral Publications.
- Jiménez, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Leal, A.R., Dias, P.C. & Diáz, J. (2012). Percepção dos pais em relação à inclusão. L.S. Almeida, B.D. Silva & A. Franco (Orgs.), *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 849-856). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a Inclusão. In L. Mata et al. (org.), *Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática* - Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação (pp.471-491). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs About Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-124.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Recuperado em 2010, Janeiro 18, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.

INCLUSIÓN DE LOS CRITERIOS DE ACCESIBILIDAD UNIVERSAL Y DISEÑO PARA TODAS LAS PERSONAS EN LA UNIVERSIDAD

Hernández Galán, Jesús¹, Campo, Maribel²

¹Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social
de Personas con Discapacidad

²Universidad de Salamanca
e-mail: maribel@usal.es

Resumen. Se presentan 17 publicaciones a modo de herramientas para facilitar la inclusión de formación sobre discapacidad en las titulaciones universitarias.

Es una práctica innovadora promovida por el Real Patronato sobre Discapacidad, la Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, y Crue Universidades Españolas, que han decidido poner un granito de arena para conseguir una sociedad inclusiva proponiendo que desde el ámbito académico universitario se impartan materias relacionadas con la accesibilidad universal y el diseño para todas las personas.

Es un reto para las políticas educativas y una oportunidad de mejorar la formación del alumnado universitario, futuros y futuras profesionales que construirán nuestra sociedad.

Las políticas educativas deben pensar en cómo incluir actuaciones en el ámbito académico que generen conocimiento y actitud positiva hacia la discapacidad.

Estas 17 publicaciones facilitan la labor del profesorado universitario en dos sentidos: por un lado para introducir conceptos, formación o materias sobre discapacidad/diversidad funcional en los currículos de Administración y Dirección de Empresas, Arquitectura, Ciencias Políticas, Derecho, Diseño, Enfermería, Farmacia, Informática, Telecomunicaciones, Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Ingeniería Industrial, Medicina, Pedagogía, Periodismo, Psicología, Sociología, Terapia Ocupacional y Trabajo Social, y por otro para concienciar al profesorado evaluador de introducir competencias y resultados de aprendizaje relacionados con la accesibilidad universal y el diseño para todas las personas tanto en el diseño de los títulos como en su evaluación.

Palabras clave: Accesibilidad universal, discapacidad, diseño para todas las personas, formación curricular, formación universitaria..



INTRODUCCIÓN

El presente proyecto tiene como antecedente la publicación en 2010 de cinco Libros Blancos del Diseño para Todos en la Universidad. En esa primera fase se seleccionaron titulaciones directamente relacionadas con el entorno construido y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, eligiendo Arquitectura, Diseño, Informática, Telecomunicaciones, Ingeniería de caminos, canales y puertos, e Ingeniería industrial.

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Crue Universidades Españolas), con el apoyo de la Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de personas con discapacidad, dio continuidad en 2014 al proyecto: Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Administración y Dirección de Empresas, Derecho, Medicina, Pedagogía, Psicología y Trabajo Social.

El Real Patronato sobre Discapacidad ha impulsado en 2016, junto con Crue Universidades Españolas y Fundación ONCE, la publicación de seis propuestas más a las titulaciones de Ciencias Políticas, Enfermería, Farmacia, Periodismo, Sociología y Terapia Ocupacional.

OBJETIVOS

El objeto del proyecto es garantizar el aprendizaje de las competencias que el alumnado universitario debe adquirir para el ejercicio de cada profesión en su relación con las personas con discapacidad, sus derechos, necesidades, cómo resolverlas y cómo investigar en esta materia.

Este proyecto está diseñado y desarrollado con los siguientes objetivos:

Objetivo 1: Que el alumnado universitario adquiera competencias para el ejercicio de cada profesión en su relación con las personas con discapacidad, sus derechos, limitaciones y necesidades de apoyo, cómo resolverlas, cómo investigar en esta materia, etc. De esta manera estaremos formando a profesionales capaces de construir una Sociedad Inclusiva, una Sociedad Incluyente.

Objetivo 2: Sensibilizar a las Agencias de Evaluación de la Calidad y Acreditación para que valoren la inclusión de estas materias en los currículos formativos de las titulaciones.

NORMATIVA

Existe amplia normativa que avala el desarrollo de este proyecto, que nace ante la necesidad de apoyo a la labor universitaria para facilitar el cumplimiento del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, que aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, en cuya Disposición Final Segunda se expone:

El Gobierno fomentará que las universidades contemplen medidas para que en el desarrollo de los currículos de sus titulaciones se incluya la formación en Diseño para Todas las Personas.

Otros artículos del Real Decreto 1/2013 respaldan legalmente el objetivo de este proyecto:

- La obligación de los poderes públicos de Toma de conciencia social fomentando el reconocimiento y respeto de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (Art. 59)
- La necesidad de personal especializado que trabajen con personas con discapacidad (Art. 60)
- La necesidad de formación del personal que trabajen con personas con discapacidad (Art. 61)

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece en su artículo 3 sobre las Enseñanzas universitarias y expedición de títulos:

Desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios.

El Proyecto busca igualmente el cumplimiento de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU), que en su Disposición Adicional Vigésimo Cuarta, apartado 5, señala:

Todos los Planes de Estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de Accesibilidad Universal y Diseño para todos.

PROCEDIMIENTO

- Selección de titulaciones
- Convocatoria de profesorado interesado
- Dieciocho grupos de trabajo
- Docentes de diferentes universidades españolas
- Consulta a otras personas del ámbito universitario, social, colegios profesionales y planteamiento de propuestas



PARTICIPANTES

- Entidades y su personal técnico
- Universidades y Profesorado universitario
- Agencias de Evaluación, Profesorado evaluador y Personal técnico de las Agencias de Evaluación
- Estudiantes

DIFUSIÓN

- Visitas y envíos de publicaciones a diversas universidades españolas: Vicerrectorados de docencia y Planificación Académica.
- Difusión a la Pontificia Universidad Católica de Chile y en la Universidad Metropolitana de México.
- Participación en Jornadas y Congresos: XX Aniversario de INICO de la Universidad de Salamanca, IV Congreso Internacional sobre el Síndrome de Down, IX Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, II Congreso Internacional de Trabajo Social, VIII Congreso Internacional CEISAL y CIUD III Congreso Internacional Universidad y Discapacidad.
- Visitas y difusión: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA; la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón, ACPUA; la Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco, UNIBASQ y la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, ACSUG.

FORMACIÓN

Desarrollo de tres Jornadas formativas con profesorado universitario:

- Jornada Inclusión de los criterios de Accesibilidad Universal y el Diseño para Todos en la Universidad en la Fundación ONCE: 3 de octubre.
- Sesión Informativa en Zaragoza en la Sala Cúpula Gúdar Javalambre, Edificio Pignatelli del Gobierno de Aragón: 28 de noviembre.
- Jornada Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en el Salón de Actos de la Fundación ONCE: 15 de diciembre.

ACTUACIONES A REALIZAR EN 2017

Basándonos en el objeto y objetivos mantenidos a lo largo de estos años, estamos decididos a seguir avanzando durante esta nueva etapa del proyecto, marcándonos nuevos retos:

- Nuevas publicaciones: elaboración de herramientas en las titulaciones de Educación y Turismo.
- Difusión de las 17 herramientas en las universidades españolas y en las Agencias de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Realizar jornadas de formación para el profesorado de las universidades españolas.
- Difundir entre el profesorado evaluador, estudiantes y personal técnico de las Agencias de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Elaboración de protocolos y contenidos de apoyo a las Agencias Evaluadoras.
- Planificar y buscar implementación en Europa.
- Nuestro objeto principal es seguir trabajando para que la diversidad y la inclusión sean una realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IMSERSO, Fundación ONCE (2006) *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad*, Madrid, IMSERSO.

IMSERSO, Fundación ONCE (2010) *Formación Curricular en Diseño para Todos en Arquitectura*, Madrid, IMSERSO.

IMSERSO, Fundación ONCE (2010) *Formación Curricular en Diseño para Todos en Diseño*, Madrid, IMSERSO.

IMSERSO, Fundación ONCE (2010) *Formación Curricular en Diseño para Todos en Informática y Telecomunicaciones*, Madrid, IMSERSO.

IMSERSO, Fundación ONCE (2010) *Formación Curricular en Diseño para Todos en Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos*, Madrid, IMSERSO.

IMSERSO, Fundación ONCE (2010) *Formación Curricular en Diseño para Todos en Ingeniería Industrial*, Madrid, IMSERSO.

CRUE (2014) *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Administración y Dirección de Empresas*, Madrid, CRUE.

CRUE (2014) *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Derecho*, CRUE.



CRUE (2014) *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Medicina*, Madrid, CRUE.

CRUE (2014) *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Pedagogía*, Madrid, CRUE.

CRUE (2014) *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Psicología*, Madrid, CRUE.

CRUE (2014) *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Trabajo Social*, Madrid, CRUE.

CRUE (2016) *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Ciencias Políticas*, Madrid, CRUE.

CRUE (2016) *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Enfermería*, Madrid, CRUE.

CRUE (2016) *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Farmacia*, Madrid, CRUE.

CRUE (2016) *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Periodismo*, Madrid, CRUE.

CRUE (2016) *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Sociología*, Madrid, CRUE.

CRUE (2016) *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Terapia Ocupacional*, Madrid, CRUE.

AULAB 1: UN ESPACIO DE REFLEXIÓN PARA FACILITAR LA PARTICIPACION, EL APRENDIZAJE Y EL ÉXITO DE TODO EL ALUMNADO.

Suárez Álvarez, María Luisa¹

Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias. Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado, España
¹e-mail: marialuisa.suarezalvarez@asturias.org

Resumen. *AnLab 1* es una experiencia de innovación curricular que se enmarca dentro del Contrato Programa, un proyecto que pone en marcha la Consejería de Educación y Cultura con el objeto de buscar el éxito educativo de todo el alumnado.

Pone en marcha prácticas inclusivas a través de una metodología que focaliza la atención en el desarrollo personal del alumnado y plantea nuevos roles al profesorado y al alumnado que representan importantes retos en la práctica a través de un proyecto de aprendizaje que tiene como referente la programación didáctica.

Propone al profesorado un trabajo sistemático de reflexión sobre la práctica que se aborda en equipo y tiene como finalidad analizar lo que ocurre en el aula y en el centro para conocer la realidad y poder transformarla a través de prácticas inclusivas.

Aborda el proceso de reflexión en el marco de un programa de formación de acompañamiento al profesorado y utiliza el diario de aula como instrumento para organizar y sistematizar la información recogida.

La evaluación del proyecto evidencia en los centros los pasos avanzados hacia la inclusión así como las potencialidades y barreras para la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado

Palabras clave: éxito educativo, inclusión, proyecto de aprendizaje, investigación-acción,



INTRODUCCIÓN

AuLab es una experiencia de innovación curricular que se enmarca en el Contrato Programa (C-P), un acuerdo que establece la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias con un conjunto de centros docentes comprometidos con la búsqueda del éxito educativo de todo el alumnado.

Este compromiso tiene lugar a lo largo de un ciclo de cuatro cursos escolares en el que los centros docentes abordan un proceso de autoevaluación y establecen, en función de los resultados, un plan de mejora que van concretando año a año en la Programación General Anual (PGA). La administración educativa, por su parte, se compromete a acompañar a los centros docentes en el proceso de cambio proporcionando el apoyo y los recursos necesarios para la implementación de su plan de mejora, siempre respetando su autonomía para la organización y gestión de recursos.

El C-P permite integrar todas estas actuaciones sobre la base de un modelo de intervención que busca el éxito educativo de todo el alumnado facilitando su participación en todos los procesos de aprendizaje y enseñanza.

A partir de este modelo los centros, desde los resultados de la autoevaluación, articulan el plan de mejora en torno a tres ejes:

1. Intervención en cuatro niveles: alumnado, aula, centro, comunidad.
2. Mejora en tres ámbitos: innovación curricular, respuesta a la diversidad, convivencia y participación.
3. Desarrollo de competencias profesionales docentes en tres líneas: actualización profesional, planificación de la enseñanza, participación y colaboración.

Para apoyar a los centros en el proceso de cambio la Consejería de Educación y Cultura, a través de la red de formación del profesorado, proporciona a los docentes una formación que permita dar respuesta a las necesidades detectadas en el proceso de autoevaluación por medio de programas de formación en centro. Al mismo tiempo los acompaña en el proceso de mejora creando espacios de reflexión y análisis sobre temas clave y de interés común que se generan en torno al modelo educativo que sustenta el C-P.

En el marco de la formación de acompañamiento a los centros educativos de la fase inicial surge el proyecto de *AuLab 1* que es objeto de esta comunicación, en la que se explica el modo como el profesorado aborda un proceso de reflexión sobre prácticas que buscan el éxito educativo de todo el alumnado.

AuLab 1 constituye un escenario idóneo para que, las personas que tienen en los centros educativos responsabilidades en el diseño y la implementación de una respuesta educativa adecuada para todo el alumnado, puedan analizar sus propias formas de trabajo en el contexto en el que éstas se desarrollan. Se plantea como un análisis les permite:

1. Conocer la realidad en la que esas prácticas se desarrollan.
2. Transformar dicha realidad: fijando las prioridades de cambio, implementando innovaciones y evaluando los progresos.

OBJETIVOS

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores el proyecto *AuLab 1* persigue el logro de los siguientes objetivos:

1. Fomentar la coordinación y trabajo en equipo de las personas implicadas en el proceso de aprendizaje del alumnado para encontrar respuestas que faciliten el acceso y la participación de todos y todas en el aprendizaje.
2. Impulsar la aplicación de cambios organizativos y metodológicos que permitan el seguimiento individualizado del alumnado en el proceso de adquisición de las competencias, que le permitirán dar respuesta a las situaciones problemáticas a las que se enfrenta y continuar el aprendizaje en diferentes momentos y contextos.
3. Fomentar la experimentación y el pensamiento crítico del alumnado al tiempo que profundiza en el conocimiento del lenguaje tecnológico y el uso transversal de las Tecnologías de la Información, el Aprendizaje y la Comunicación (TIC/TAC).

LA EXPERIENCIA DE AULAB 1

AuLab 1 es un espacio de reflexión compartida que:

1. Pone el foco de atención en el alumnado que transforma la información en conocimiento a partir de la interacción con las demás personas que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Da lugar a situaciones de aprendizaje mediado donde el profesorado ofrece claves para el aprendizaje y proporciona pistas y señales de ruta que lo guían.

Lo hace a través de acciones planificadas que se implementan a través de un proyecto de aprendizaje que gira en torno a los intereses del alumnado y tiene como referencia el currículo.



Esta experiencia se desarrolla durante el primer año del C-P en todos los centros a través de un proyecto piloto en el que están directamente implicados un grupo de estudiantes y al menos dos docentes del grupo. De forma indirecta participan las personas responsables de la organización y gestión del centro a través del equipo impulsor que se constituye para promover y dinamizar los cambios durante el transcurso del C-P.

AnuLab 1 combina actuaciones en el centro educativo y en los espacios de Laboral Centro de Arte y Creación Industrial donde cada grupo de escolares, con sus respectivos profesores y profesoras, participa en uno de los siguientes nodos: Diseño y Fabricación Digital, Televisión Experimental y Programación Informática Creativa. Al frente de cada uno de estos nodos se encuentran profesionales de reconocido prestigio en su ámbito que actúan como guías y mediadores tanto con el alumnado como con el profesorado para el desarrollo del proyecto.

Un proyecto que plantea nuevos roles a sus protagonistas.

En el marco de *AnuLab 1* se invita a los centros educativos desarrollar un proyecto de aprendizaje documentado. A partir de un esbozo inicial, que constituye la hora de ruta y recoge las metas a alcanzar y las vías a seguir para lograrlas, van concretando las diferentes actuaciones, teniendo como referencia la programación didáctica. Esta tarea es una responsabilidad que adquiere el profesorado junto con el compromiso de hacer al alumnado participe de la misma, lo que constituye ya un primer reto: asumir nuevos roles o poner en cuestión otros que tienen interiorizados y asentados. La tabla 1 da cuenta de los más relevantes, según ha puesto de manifiesto el profesorado en sus evaluaciones.

Profesorado	Alumnado
<ul style="list-style-type: none">- Analizar el papel que les corresponde como docentes mediadores que ofrecen claves al alumnado para adquirir las competencias.- Valorar en contexto en el que se va a desarrollar este proyecto: centro educativo, características del grupo, perfil del alumnado, participación de las familias, etc.- Planificar de forma simultánea el proceso educativo para todo el alumnado: organizando las tareas para desarrollar las competencias clave, seleccionando las actividades para que el alumnado ponga en marcha diferentes procesos cognitivos o eligiendo los ejercicios para concretar los contenidos de aprendizaje.- Seleccionar, analizar críticamente y valorar los elementos del currículo que se van a trabajar en este proyecto.	<ul style="list-style-type: none">- Enfrentarse a una forma distinta de trabajar que se desarrolla en diferentes contextos con una organización del trabajo también diferente a la habitual y, en ocasiones, más compleja.- Asumir nuevas responsabilidades para las que no siempre va a estar preparado y afrontar el desafío que ello supone.- Utilizar diferentes vías para acceder a los conocimientos y para demostrar lo aprendido.- Adquirir otras formas de protagonismo en el proceso de aprendizaje: se enfrenta a los aprendizajes escolares en contextos diferentes y participa como actor principal a la hora de delimitar el objeto de aprendizaje y el camino a seguir hasta alcanzarlo.

Tabla 1. Nuevos roles a los que debe enfrentarse el profesorado y el alumnado en el proyecto de *AnuLab 1*.

Un trabajo sistemático de reflexión sobre la práctica.

AnuLab 1 se presenta al profesorado como una propuesta flexible, dinámica y en construcción permanente que, tomando como referencia el currículo, pretende dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado, haciendo confluír aquello que los alumnos y alumnas quieren aprender con lo que el profesorado considera que debe saber.

Se desarrolla a lo largo del curso escolar, a través de un trabajo sistemático por parte de los docentes que combina la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje con la reflexión y el análisis del por qué y el para qué de las mismas.

Con el fin de guiar y dar sistematicidad al proceso, en el contexto de la formación de acompañamiento se elabora, junto con el profesorado participante, un esquema de trabajo que sirve de referente para la reflexión, tal como recoge la tabla 2.

Tabla 2. Cuestiones que guían en proceso de reflexión del profesorado y secuenciación de las mismas.

¿Cómo buscar el éxito educativo para todo el alumnado?		Temporalización
¿Cómo dar a conocer <i>AnuLab1</i> en el centro?	¿Qué es <i>AnuLab 1</i> ? ¿Cómo llevar <i>AnuLab 1</i> a nuestro centro? ¿Qué posibilidades nos ofrecen los nodos de Laboral Centro de Arte y Creación Industrial?	Sesiones de trabajo con el profesorado previas al comienzo del curso (julio)
¿Cómo diseñar e implementar un proyecto integrado a partir de la programación didáctica?	¿Cómo abordar <i>AnuLab 1</i> en el centro con nuestro alumnado? ¿Cuáles son las líneas generales de nuestro proyecto?	1º Trimestre Contextualización
	¿Cómo documentar nuestro proyecto? ¿Cómo reflejar los referentes curriculares?	2º Trimestre Implementación
¿Cómo evaluar y transmitir la experiencia?	¿Cómo llegar a conclusiones válidas acerca de nuestro proyecto? ¿Cómo dar a conocer lo aprendido en este proyecto?	3º Trimestre Evaluación

Se proponen tres preguntas básicas para abordar el análisis de la práctica que posteriormente se concretan con el profesorado participante en las primeras sesiones de trabajo conjunto, previo al comienzo del proyecto. De igual modo se establecen tres momentos críticos para abordar de forma conjunta la reflexión sobre la práctica.

La tabla 3 recoge las actuaciones más relevantes de las diferentes etapas que se desarrollan a lo largo del curso.



Contextualización.	Implementación.	Evaluación
<p>El equipo impulsor valora las posibilidades y limitaciones del proyecto en el contexto del centro.</p> <p>Busca respuesta a tres cuestiones: quiénes somos, qué queremos conseguir, cómo nos vamos a organizar.</p> <p>Las respuestas permiten decidir quiénes serán los participantes, qué líneas de trabajo se van a desarrollar y cuál es el marco en el que se va implementar el proyecto.</p> <p>A partir de este punto empieza el trabajo con el alumnado como protagonista.</p>	<p>El profesorado, que actúa como mediador y como guía: a) Como dinamizador del proyecto le da forma: centrandolo el tema de estudio, orientando la curiosidad del alumnado o incluso negociando el currículo con éste.</p> <p>b) Como de impulsor y agente de cambios: recoge evidencias, analiza la información de manera crítica y extrae conclusiones para tomar las correspondientes decisiones.</p>	<p>Se aborda un proceso sistemático para conocer la realidad y poder mejorarla.</p> <p>Se integra dentro del proyecto y tiene una finalidad formadora (Sanmartí, 2007).</p> <p>Se establecen momentos clave a lo largo del proceso para revisar lo acontecido así como las decisiones adoptadas.</p> <p>Se eligen tres momentos: la elaboración del esbozo del proyecto, la revisión del mapa curricular y de la secuencia de actuaciones y finalmente la elaboración de conclusiones.</p>

Tabla 3. Fases del proyecto AuLab 1 que son objeto de evaluación formativa.

A lo largo de todo este proceso el profesorado adopta un papel activo convirtiendo el aula en un laboratorio donde pone a prueba las ideas, la forma de trabajo y el valor de los aprendizajes que tienen lugar en la clase. Todo ello desde una perspectiva integral que sitúa el foco de atención en la forma en que el alumnado accede, participa y adquiere las competencias que le facilitan el aprendizaje.

Un instrumento para facilitar el análisis de la práctica educativa.

Para abordar todo el proceso de análisis de una manera sistemática se hace necesaria una tarea de documentación que permita recoger los planteamientos de partida, las dificultades que se afrontan, la justificación de por qué y para qué se realizan cada una de las actuaciones, las líneas de trabajo que se siguen, así como los avances, retrocesos, cambios de sentido, etc.

Tras varios ensayos y experiencias a lo largo de los cuatro años de trayectoria del proyecto, el *Diario de AuLab 1* ha resultado ser, según el profesorado, el instrumento más adecuado para ello, en la medida en que: representa una forma sencilla de recoger la información relevante, proporciona un registro continuo de los eventos del aula y ayuda a describir, analizar y evaluar las actuaciones que se desarrollan.

Son los profesores y profesoras, y en ocasiones también el propio alumnado, quienes eligen el formato, el modo de recoger la información, el contenido o la frecuencia y lo convierten en un valioso referente para abordar los procesos de concreción curricular y de evaluación del proyecto.

EVIDENCIAS

El modelo de evaluación del proyecto en *AuLab 1* permite triangular la información recabada a lo largo del proceso, lo que nos permite dar cuenta en este apartado de las evidencias puestas de manifiesto por un porcentaje significativo del profesorado participante.

1. Se ponen en marcha prácticas inclusivas que son experimentadas de manera satisfactoria tanto por el profesorado como por el alumnado, en la medida en que se evidencia el modo como pueden aprender juntos escolares muy diferentes de una forma natural.
2. La experiencia lleva a plantearse y, en ocasiones a modificar, concepciones y actitudes con respecto a determinados perfiles de alumnado. Ayuda a ver la realidad desde otra perspectiva y a mirar en otras direcciones.
3. Asigna un rol diferente al profesorado que conlleva mayor protagonismo del alumnado ofreciéndole más autonomía e iniciativa ante las tareas y que, con frecuencia, sorprende a los docentes dando muestras de un amplio abanico de posibilidades que superan las expectativas de los docentes.
4. Facilita al profesorado la reflexión y el análisis de la metodología que se utiliza y que, con frecuencia, rompe con la estructura tradicional de aula y permite flexibilizar grupos, espacios y tiempos para:
 - a) facilitar una respuesta más ajustada a las características de todo el alumnado con un rango más amplio de actividades en las que se movilizan diferentes recursos.
 - b) atender las exigencias del currículo, en la medida en que todas las actividades tienen su reflejo en la programación didáctica.
 - c) abordar un enfoque más competencial del aprendizaje que tiene en cuenta diferentes ámbitos del desarrollo personal: afectivo, emocional, social, físico, además del cognitivo.

CONCLUSIONES

Somos optimistas al valorar la experiencia del profesorado en *AuLab 1* como un pequeño gran paso para poner en los centros la semilla de prácticas inclusivas sostenibles y duraderas. Se trata de un proyecto que sustenta la mejora en procesos de reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo del profesorado en base a evidencias contrastadas.



Contribuye a mantener este optimismo el hecho de que esta experiencia se enmarca en un proyecto a más largo plazo que se llama *Contrato-Programa* que sienta sus bases en un modelo de escuela inclusiva que busca el *éxito educativo para todo el alumnado*.

Sin embargo no vamos a pecar de ingenuos, pues somos conscientes de que queda mucho camino por recorrer y de que la trayectoria de los centros es muy dispar. En el marco de *AuLab 1*, han avanzado un paso pequeño llevando a las aulas prácticas inclusivas y, lo que es más importante, reflexionando acerca de lo que ello significa, pero es necesario ampliar el ámbito de influencia de este profesorado y de estas prácticas para hacerlas llegar a otros miembros de la comunidad educativa para ir creando culturas y políticas de inclusión en contextos que no siempre se van a mostrar suficientemente permeables.

Seguiremos avanzando en la certeza de que, tal como señala Stenhouse (1998), para cambiar la escuela es necesario cambiar las prácticas y para que éstas cambien se precisa profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente, de preguntarse por qué y trate de buscar nuevas respuestas.

AuLab 1 ofrece todas estas posibilidades al profesorado, lo que nos hace pensar que vamos por buen camino en la búsqueda del éxito educativo para todo el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Blanchard, M. & Muzás, M.D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Barcelona: Graó.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEHEM: OEI.
- Educastur. (2014). Contrato-programa: una estrategia para lograr el éxito educativo de todo el alumnado. Recuperado (02.02.2017) de <https://www.educastur.es/-/contrato-programa-una-estrategia-para-lograr-el-exito-educativo-de-todo-el-alumnado>.
- Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas clave. Evaluar para Aprender*. Madrid: Graó.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- Suárez Álvarez, M.L. & Vallina Paco, M. (2014). *AuLab: una experiencia de innovación en el Contrato-Programa*. Principado de Asturias: Consejería de Educación Cultura y Deporte.
- Suárez Álvarez, M.L. & Vallina Paco, M. (2014). *La evaluación del Contrato-Programa*. Principado de Asturias: Consejería de Educación Cultura y Deporte.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

FORMACIÓN INCLUSIVA EN ENTORNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

**Ruiz Ambit, Sandra¹, Rodríguez Alejandre, Olga²,
Bonilla Sánchez, María³.**

¹ Fundación Prodis

e-mail: sandraruiz@fundacionprodis.org, España

² Fundación Prodis

e-mail: olgarodriguez@fundacionprodis.org, España

³ IES Francisco Ayala de Madrid

e-mail: maria.bonillasanchez@gmail.com, España

Resumen. La inclusión responde al derecho de cualquier persona de participar activamente en la sociedad y de contribuir a su mejorar. Tiene un impacto tanto en la vida de las personas como en la sociedad. En el ámbito de la educación superior, la inclusión de las personas con discapacidad intelectual es todavía hoy un reto, si bien existen algunas experiencias innovadoras en nuestro país que abordan esta necesidad. En esta comunicación se describe la primera de ellas en España en el ámbito universitario, el Programa Promotor (UAM-PRODIS), así como el Master que la Fundación Prodis ofrece a los graduados y que completa el itinerario de formación inclusiva en la educación superior.

Palabras clave: Inclusión, Educación superior, Discapacidad intelectual



INTRODUCCIÓN

Toda persona tiene derecho a participar activamente en la sociedad, independientemente de su circunstancia personal o diversidad funcional. Uno de los ámbitos más relevantes es la formación y la inclusión en los entornos naturales de educación.

En el ámbito de la educación superior, adquiere gran relevancia la universidad como contexto que puede favorecer la formación no solo técnica, sino acompañada del desarrollo cultural y social. Por consiguiente se considera un contexto apropiado para que las personas con discapacidad intelectual puedan formarse una vez finalizan su escolaridad. Sin embargo y a pesar de las evidencias que a continuación se van a describir, todavía hoy no existe una generalización de títulos o programas de formación inclusiva en la universidad. Sí se han dado en España y en otros países, sin embargo, experiencias que demuestran la validez y el impacto de estos programas. Uno de ellos es el itinerario de formación inclusiva en entornos de educación superior que incluyen los siguientes programas:

- Programa Promentor (Universidad Autónoma de Madrid – Fundación Prodis)
- Master “Programa Empresa” (Fundación Prodis)

En este trabajo se presentan las principales características de estos programas así como el impacto científico y social que ha tenidos.

ANTECEDENTES INTERNACIONALES

La inclusión de las personas con discapacidad en la universidad no solo responde a una regulación normativa. Es un imperativo ético que tiene la sociedad. Y en los últimos años, se está haciendo un esfuerzo por mejorar la accesibilidad de la universidad a las personas con discapacidad. Sin embargo, las personas con discapacidad intelectual encuentran más barreras y dificultades que otros colectivos (Izuzquiza, 2012), por las características propias de su discapacidad. Quizá haya influido que hasta ahora, como afirma J.R. Amor (2007), nos hayamos centrado bastante en sus necesidades especiales, dejando a un lado sus necesidades básicas, que esencialmente son las mismas que tiene cualquier ser humano.

Históricamente, se ha restado valor a la formación post-obligatoria de las personas con discapacidad intelectual, cuando es un derecho fundamental (Izuzquiza y Ruiz Incera, 2005) que contribuye a que estén mejor preparados para integrarse en el mundo laboral y a su desarrollo personal y social.

A nivel internacional, las principales experiencias innovadores de inclusión universitaria de personas con discapacidad intelectual se ha desarrollado en países anglosajones (Egido, 2010). A continuación se mencionan algunos de estos programas:

Canadá

Pionero con el programa “On Campus”, creado en 1987 en la Universidad de Alberta. El programa tiene una duración de 4 años.

Australia

La *Flinders University* puso en marcha el programa *Up the Hill*. Los alumnos, con el apoyo de un mentor, se incluyen en la vida universitaria.

EEUU

Uno de los países con un mayor número de programas, coordinados desde la institución *Think College*, dedicada al desarrollo de la promoción e investigación en el ámbito de la inclusión en entornos de educación superior de personas con discapacidad intelectual.

Irlanda

La prestigiosa universidad *Trinity College* desarrolla un programa de dos años de formación inclusiva para alumnos con discapacidad intelectual.

ITINERARIO DE FORMACIÓN INCLUSIVA EN LA UAM Y EN LA FUNDACIÓN PRODIS

Como se mencionaba anteriormente, la Universidad Autónoma de Madrid y la Fundación Prodis disponen de un itinerario de formación inclusiva en entornos de educación superior para personas con discapacidad intelectual, pionera en España y en Europa. Incluye un título propio en la Universidad Autónoma de Madrid de 2 años (Programa Promotor) y un Master de un año desarrollado en un entorno empresarial.

A continuación, se presentan sus características principales.

TÍTULO PROPIO PROMOTOR (UAM-PRODIS)

El Programa Promotor surge en el año 2004, ante el interés de un grupo de profesores del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Fundación de Prodis, por poner en marcha un programa de inclusión universitaria dirigido a personas con discapacidad intelectual.

En el primer curso académico, se desarrolló una experiencia piloto con un grupo reducido de alumnos.

En febrero de 2009, la universidad otorgó una Cátedra de Patrocinio entre la UAM y la Fundación Prodis. Esta cátedra es la primera en España que tiene como finalidad prioritaria la formación de los jóvenes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario y el fomento del empleo con apoyo de este colectivo en los entornos laborales ordinarios (Izuzquiza, Egido y Cerrillo, 2013). Como otras cátedras



universitarias, aúna el interés por la docencia a la vez que promueve investigaciones de calidad.

El Programa Promentor tiene los siguientes objetivos:

1. Colaborar con las personas con discapacidad intelectual en el diseño de sus proyectos de vida a través de planes individualizados basados en la metodología de la Planificación Centrada en la Persona (PCP).
2. Proporcionar una formación laboral, ajustada a las diferencias individuales, que les capacite para la inclusión laboral en la empresa ordinaria.
3. Proporcionar un servicio de Empleo con Apoyo continuado, que fomente la igualdad de oportunidades en la incorporación, mantenimiento y promoción del puesto de trabajo.
4. Ofrecer una formación continua a lo largo de la vida para los trabajadores que ejercen su derecho al trabajo en la empresa ordinaria.
5. Dotar de los apoyos necesarios para que los trabajadores con discapacidad intelectual puedan disfrutar de su tiempo libre participando como miembros de pleno derecho en su comunidad.

Los alumnos del Programa Promentor tienen un plan de estudios de dos cursos académicos (70 créditos ECTS), que desarrollan en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Cada grupo tiene 15 alumnos con discapacidad intelectual. Para su admisión, se realiza una evaluación psicopedagógica con el propósito de analizar si cumplen los requisitos mínimos para acceder al programa: en general, ser capaz de desplazarse a la universidad con autonomía y no tener problemas de salud mental graves. Estos requisitos son imprescindibles en un entorno inclusivo como la universidad.

El plan de estudios se estructura siguiendo dos propósitos fundamentales: por un lado, favorecer la inclusión laboral de los alumnos a través del aprendizaje de competencias profesionales. Y, de forma complementaria a lo anterior, contribuir al desarrollo personal y social de los alumnos, mediante una formación humanista que destaque el desarrollo de valores, la educación emocional o la adquisición de habilidades sociales.

En la siguiente tabla se presentan las asignaturas del plan de estudios:

Primer Curso	Créditos ECTS	Segundo Curso	Créditos ECTS
Relaciones interpersonales en la empresa	4	Archivo y organización	4
Desarrollo de habilidades emocionales I	3	Banca y documentación	2
Competencias laborales específicas	4	Relaciones laborales	3
Utilización de los servicios de la comunidad	3	Desarrollo de habilidades emocionales II	2
Estrategias de pensamiento	3	Cultura y sociedad	2
Lógica y contabilidad	4	Inglés II	3
Desarrollo de valores	3	Tecnología de la empresa II	2
Tecnología de la empresa I	2	Bases para el aprendizaje II	2
Inglés básico I	2	Practicum	14
Bases para el aprendizaje I	3	Total	35
Organización y planificación	2		
Calidad de vida	2		
Total	35		

Tabla 1. Plan de Estudios del Programa Promotor

Los alumnos que se gradúan en el Programa Promotor tienen la oportunidad de seguir formándose en el Master Programa Empresa.



MASTER PROGRAMA EMPRESA

El Máster se ha concebido como un proyecto, a priori, de carácter empresarial. Se quiere ofrecer una formación más experta a jóvenes con DI, implicando para ello a la empresa como agente formativo. Pudiendo así, acercar a los alumnos la realidad del mundo empresarial de forma directa y actual.

Los jóvenes podrán alcanzar un mayor conocimiento de la vida empresarial y profundizar más sobre los diferentes ámbitos, a través de expertos profesionales de diferentes sectores empresariales, relacionándose de una forma más directa con todos ellos. Además, la formación se centrará en el trabajo en equipo, en la prácticas de habilidades comunicativas y en la inclusión del mundo tecnológico en todos los ámbitos posibles.

El programa de estudios se impartirá en el centro de reuniones del Centro Empresarial “Parque Norte”, con el objetivo de imprimir al programa, un carácter puramente empresarial. Se combina con una formación práctica muy exhaustiva en diferentes empresas.

Dicho programa se dirige tanto a jóvenes con discapacidad intelectual que hayan cursado una Formación Laboral en ámbito universitario, como a adultos con DI que quieran retomar sus estudios o formarse en épocas de parón laboral. Tras esta formación los alumnos recibirán el Título Máster y se graduarán, después de defender en grupo, un trabajo final de máster ante un comité de empresarios y profesionales.

El programa Empresa se crea como un proyecto pionero en España, el cual busca ofrecer la posibilidad de acceder a una formación superior especializada, tras su formación en ámbito universitario, adaptada a sus competencias.

Además involucrar a la empresa como agente formativo en este proceso. No solo en el ámbito de prácticas profesionales sino también en la acción formativa como docentes expertos que transmiten su conocimiento a los alumnos a través de seminarios teórico-prácticos.

La formación tendría lugar dos días en semana, mientras que las prácticas en empresa ordinaria se llevarían a cabo tres días en semana. Una mediadora o mediador laboral, acompañaría al alumno estableciendo un itinerario de empleo con apoyo ajustado a las características individuales de cada alumno/a. En relación a las prácticas, se llevaría a cabo una formación impartida en la sede de Fundación, para alumnos/as de magisterio, magisterio con mención en educación especial, psicología y disciplinas afines, incluyendo personal voluntario y/o de otras disciplinas. Esta formación consistiría en un adiestramiento en empleo con apoyo con personas con DI, incluyendo sesiones teórico - prácticas donde las alumnas y alumnos, pudiera trabajar directamente con las personas con DI y acompañar a los mediadores laborales al trabajo en la empresa.

Podría decirse, a modo de conclusión, que el Máster actúa en varias direcciones:

- Apoyando la ampliación de la oferta formativa actual existente para la población de jóvenes con discapacidad intelectual.
- Formando a los jóvenes con discapacidad intelectual en un título experto que contribuya a aumentar su grado de empleabilidad.
- Implicando a los cargos de importancia de las empresas, a través de una profunda labor prospectiva, en la formación de los jóvenes con discapacidad intelectual (lo que, a su vez, tiene un impacto en la formación de los jóvenes, y en la percepción de las empresas).
- Promoviendo la visualización de los jóvenes con discapacidad intelectual en las empresas, a través de las prácticas ligadas a la formación.
- Incrementando las posibilidades de que los jóvenes puedan acceder a un contrato de trabajo después de sus prácticas.

ALGUNAS EVIDENCIAS

A continuación se mencionan brevemente algunas evidencias que validan la eficacia de ese itinerario formativo.

- 10 promociones graduadas en el Programa Promentor.
- Más de 150 estudiantes con discapacidad intelectual se han formado en la universidad.
- 75% de graduados trabajando en la actualidad con un contrato de trabajo en empresas ordinarias.
- Modelo de formación inclusiva transferido a otras universidades españolas e internacionales.

CONCLUSIÓN

Hace 15 años, la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en entornos de educación superior era una utopía. Hoy en día es una realidad gracias a la puesta en marcha de experiencias innovadoras. Sin embargo, es preciso seguir avanzando en la normalización de este derecho que tiene cualquier persona a formarse en entornos naturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amor, J. R. (2007). *Ética y discapacidad intelectual*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.



Egido, I., Cerrillo, R. y Camina, 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), pp. 135-146.

Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el Programa Promentor. *Bordón*, 64 (1), pp. 109-125.

Izuzquiza, D., Egido, I. y Cerrillo, R. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, pp. 127-138.

LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DE MEDIDAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

**Alemán Falcón, Jesús A.¹, Calcines Piñero, María A.²,
Santana Hernández, Rafael³**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

¹ email: jesus.aleman@ulpgc.es , ² email: maria.calcines@ulpgc.es ,

³ email: rafael.santana@ulpgc.es

Resumen. Una de las medidas más importantes que se derivaron de la implantación de la LOMCE fue la creación de los ciclos de Formación Profesional Básica (FPB). Estas enseñanzas están destinadas a disminuir la tasa de Abandono Escolar Temprano (AET) en España, la más alta de toda la Unión Europea. El alumnado que accede a estas enseñanzas se caracteriza por presentar un largo historial de fracasos académicos, por haber repetido varios cursos académicos y por estar en riesgo de AET. Este artículo tiene como objetivos analizar las causas que conducen al alumnado hacia el Abandono Escolar Temprano y valorar el grado de adecuación que ofrece la FPB como respuesta ante este fenómeno. Para ello, se expone cómo está organizada la FPB en España, teniendo en cuenta las diferencias existentes entre las diversas Comunidades Autónomas. Finalmente, se señalan qué aspectos habría que reformar y qué medidas son necesarias para una implementación con éxito de la Formación Profesional Básica, dado el perfil del alumnado que accede a estas enseñanzas.

Palabras clave: Abandono escolar temprano, sistema educativo, formación profesional.



INTRODUCCIÓN

El Consejo de Ministros de la Unión Europea adoptó en el año 2009 el Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el Ámbito de la Educación y la Formación en el que se establecían cuatro objetivos estratégicos para el desarrollo profesional, social y personal de los ciudadanos de este vasto territorio (Diario Oficial de Unión Europea, 2009). Uno de dichos objetivos estratégicos, el número tres, indica la necesidad de reducir el porcentaje de Abandono Escolar Temprano (AET) a menos del diez por ciento al finalizar el año 2020. España es actualmente el país de la Unión Europea con mayor tasa de AET, un 20,3% (Eurostat, 2015), por lo que la Comisión Europea, atendiendo a la situación de nuestro país, estableció específicamente para España la meta del 15% para el año 2020.

Pero, ¿en qué consiste el fenómeno de AET? Dicho fenómeno engloba a aquellos alumnos entre 18 y 24 años que no han logrado completar la enseñanza secundaria postobligatoria. Por ello, no sólo abarca a los que no han terminado la Educación Secundaria Obligatoria sino también a aquellos otros que, aún habiéndola acabado, no llegan a estar inscritos en las enseñanzas de bachillerato o en los ciclos de formación profesional de grado medio (Enguita, Mena y Riviere, 2010). Es así que el AET puede llegar a generar graves problemas sociales en los individuos afectados tales como baja empleabilidad laboral, menos ingresos económicos, estilos de vida poco saludables, dificultades de adaptación social y altos grados de exclusión social (Rumberger y Thomas, 2000; Traag y Van der Velden, 2013).

Ante esta situación, en el año 2013 se aprobó en España una nueva ley educativa, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE)(BOE, 2013) que reformaba la ley anterior. Dicha nueva normativa establecía como una de sus medidas más importantes la creación de los ciclos de Formación Profesional Básica (FPB) que sustituirían a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Según dicha normativa, la FPB busca evitar que muchos jóvenes con un largo historial de fracasos académicos abandonen definitivamente el sistema educativo, permitiéndoles acceder a los ciclos formativos de grado medio.

OBJETIVOS

En esta investigación se persigue dar respuesta a los siguientes objetivos:

- a) Analizar las causas que llevan al Abandono Escolar Temprano en el Alumnado
- b) Valorar el grado de adecuación que ofrece la Formación Profesional Básica como instrumento para la prevención del Abandono Escolar Temprano.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

A continuación se profundizará en las causas que llevan a un alumno a abandonar de forma temprana los estudios. Para abordar esta cuestión, se presentan las conclusiones de diversas investigaciones desarrolladas en este ámbito.

Causas del Abandono Escolar Temprano en el Alumnado

En lo que se refiere a las aportaciones de Rumberger y Thomas (2000), estos autores afirman que los alumnos provenientes de clase social baja, con bajo rendimiento académico y de familias desestructuradas son los que mayor riesgo de abandono presentan. Asimismo, dichos autores afirman además que, desde la perspectiva de la escuela, el factor que mayor influencia ejerce sobre la tasa de AET es la cualificación del profesorado.

A su vez, Casquero y Navarro (2010) consideran como factores primordiales las características personales y familiares así como el nivel socioeconómico del entorno del alumno. En su estudio demuestran que las características familiares tales como la ausencia del padre en el hogar, el nivel educativo dentro de la familia, la nacionalidad del padre, el tamaño de la familia o la situación laboral dentro de ella son factores de riesgo decisivos.

Por su parte, Blondal y Adalbjarnardottir (2009) han centrado sus estudios en la influencia de los estilos parentales en el riesgo de abandono. Concluyen que el alumnado que considera el estilo educativo de sus padres como democrático, mostrando, por tanto, aceptación y supervisión hacia sus hijos e hijas, tienen mayores posibilidades de finalizar la etapa post-obligatoria.

Por otro lado, Archambault, Janosz, Fallu y Pagani, (2009) llegan a la conclusión de que los factores que más influencia tienen sobre el abandono están relacionados con aspectos del comportamiento, tales como el absentismo, la desobediencia o la falta de respeto.

Cabe señalar que Wehlage et. al (1989) concluyen que aquellos alumnos que no desarrollan conexiones sociales con sus iguales y con las autoridades educativas son los que presentan mayor riesgo de abandono.

Finalmente, Marchena, Alemán, Martín y Santana (2015) afirman que el alumnado en riesgo de AET informa de mostrar peores relaciones con el profesorado y con sus compañeros. Este alumnado dispone de una menor motivación así como menores competencias de desarrollo personal y resiliencia, moral, de salud, cognitiva y socio emocional con respecto a sus otros compañeros que no están en riesgo. Asimismo, los padres y madres de alumnos en riesgo tienen menos competencias parentales y ejercen una baja supervisión educativa sobre sus hijos/as (Martín, Alemán, Marchena y Santana, 2015).

En definitiva, el AET genera graves consecuencias sociales en el futuro de estos individuos, pudiendo llegar a altos grados de exclusión social (Rumberger y Thomas, 2000; Traag y Van der Velden, 2013). Muchos de los jóvenes que asisten a las enseñanzas de Formación Profesional Básica se caracterizan por estar en riesgo de AET.



EVIDENCIAS

A continuación, se analizará la estructura de la Formación Profesional Básica como herramienta para la prevención del AET.

La Formación Profesional Básica como instrumento para la prevención del Abandono Escolar Temprano

El alumnado que accede a la FPB se caracteriza por disponer de un largo historial de fracasos escolares, por haber repetido varios cursos académicos y por estar en riesgo de AET. Por ello, la Administración Central Española ha regulado hasta este momento treinta y tres Títulos Profesionales Básicos que abarcan ámbitos que van desde la Carpintería y Mueble hasta Electricidad y Electrónica, pasando por Agrojardinería (MECD, 2014). La formación adquirida en estos títulos capacita para llevar a cabo funciones de nivel básico.

La duración de estos ciclos es de dos mil horas, equivalentes a dos cursos académicos, estando compuesto cada uno de los títulos por tres tipos de módulos profesionales: los módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, los módulos asociados a bloques comunes de aprendizaje y el Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT).

La carga horaria del conjunto de los módulos asociados a bloques comunes (Comunicación y Sociedad y Ciencias Aplicadas) está establecida entre el 35% y el 40% de la duración total del ciclo, incluida una hora de tutoría semanal (BOE, 2014).

En tercer lugar, tenemos el Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), cuya duración es como mínimo un 12% del total del ciclo formativo. En la Región de Murcia se especifica que dicho módulo tiene una duración de 240 horas (BORM, 2015). Por el contrario, en Madrid, el módulo de FCT tiene una duración de 380 horas (BOCM, 2015).

Asimismo, se ha establecido como norma que el número de profesores/as que imparten docencia en un mismo grupo sea lo más reducido posible. Además de ello, el grupo-clase estará conformado por un máximo de 30 alumnos/as (BOE, 2014); sin embargo, determinadas Comunidades Autónomas establecen otros límites para el número de alumnos por grupo; así, Cantabria fija un número variable entre ocho y quince alumnos/as para su territorio (BOC, 2014).

En cuanto a los requisitos de acceso, se requiere tener cumplidos quince años, pero tampoco puede superarse la edad de diecisiete años. El alumnado ha de tener cursado además el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto a la evaluación, existen notables diferencias entre las Comunidades Autónomas a la hora de promocionar al alumnado del primer al segundo curso de FPB. Así, en Canarias el alumnado podrá promocionar al segundo curso aunque

tenga dos módulos pendientes, pero sólo si uno de ellos está asociado a unidades de competencia y no supera el 20% de la carga horaria del curso y el otro se trata de un módulo asociado a bloques comunes. Cuando el alumno suspende tres o más módulos, tiene que repetir el curso (Gobierno de Canarias, 2014). Por el contrario, en la Comunidad de Madrid, para promocionar de primer curso a segundo curso no se tiene en cuenta si se ha superado o no los módulos profesionales asociados a los bloques comunes (BOCM, 2015). Finalmente, el Título Profesional Básico permite el acceso a los ciclos formativos de grado medio, teniendo además los mismos efectos laborales que el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para el acceso a empleos públicos y privados.

CONCLUSIONES

Tal como se señaló anteriormente, el alumnado de FPB se caracteriza por haber repetido varios cursos académicos y por estar en riesgo de AET. Actualmente, en muchos centros educativos dicho alumnado presenta numerosos problemas de conducta, además de obtener en numerosas ocasiones malos resultados académicos en estas enseñanzas. Por ello, es necesario tener en cuenta diversos aspectos además de implementar una serie de medidas, si se desea que la FPB tenga éxito.

Para comenzar es imprescindible recalcar que un alumno debería cursar estas enseñanzas, una vez que ya hubiese agotado todas las medidas de atención a la diversidad que ofrece el centro escolar, nunca antes.

Por otro lado, se ha podido comprobar que la cualificación del profesorado es determinante en la reducción del riesgo de Abandono Escolar Temprano (Rumberger y Thomas, 2000). De ahí la necesidad de dotar de una sólida formación didáctica y metodológica al profesorado que imparte los ciclos de Formación Profesional Básica. Dicho profesorado ha de conseguir despertar la motivación y el interés por estas enseñanzas, ya que es obvio que la falta de interés hacia la escuela y la desmotivación hacia el estudio suelen derivar en un mal comportamiento y, en consecuencia, en un posible abandono (Archambault et. al, 2009). En este sentido, para incrementar la motivación del alumnado de FPB es importante que el profesorado conozca bien a sus estudiantes y muestre cercanía hacia ellos (Marchena et. al, 2015). Por ello, es determinante que las expectativas que se tienen del grupo sean adecuadas a la realidad y al nivel de la clase. Si además de ello, se consigue involucrar al alumnado en el funcionamiento de la clase, en sus normas, se facilita la creación de un clima de respeto en el aula; en muchas ocasiones, éste es uno de los principales problemas con los que se encuentra el profesorado que imparte clase en FPB. No hay que olvidar que el alumnado que accede a la FPB tiene en su mayoría un nivel medio o bajo de relaciones con sus compañeros de clase. De ahí la responsabilidad del docente en fomentar un buen clima en el aula. A su vez, ese buen clima en el aula permite el trabajo en equipo, lo que a su vez aumenta la motivación hacia el estudio, lo cual repercute a su vez en el rendimiento académico.



Por lo que se refiere a la comunicación con las familias, es importante señalar que la implicación de éstas en los estudios de sus hijos/as junto a una estrecha colaboración entre las familias y el centro garantizan el éxito escolar (Martínez y Álvarez, 2005). Un recurso humano que puede servir de vínculo y enlace entre el centro educativo y la familia es la figura del Educador/a Social que ya existe en muchos de los países de la Unión Europea, como también desde hace años en algunos territorios de España, como es el caso de Extremadura (Junta de Extremadura, 2002). La vinculación del Educador Social en la FPB puede ser determinante en el éxito de estas enseñanzas. En este sentido, desde el centro educativo se podría trabajar un programa de educación parental con los padres y madres del alumnado de FPB; en este sentido existen experiencias que atestiguan que la realización de un programa de educación parental produce resultados positivos en muy poco tiempo (Martín et al., 2015).

Hay que mencionar además que en la normativa que regula la FPB se establecen además medidas de atención a la diversidad que tienen como finalidad responder a las necesidades educativas de cada uno de sus alumnos. Se trata de un elemento imprescindible, ya que el perfil del alumnado de la FPB se caracteriza por poseer bajas competencias cognitivas, socioemocionales y morales así como baja motivación hacia el estudio, además de haber obtenido generalmente bajas calificaciones en materias instrumentales como Lengua y Matemáticas. Sería de mucha utilidad disponer de maestros con la especialidad de Pedagogía Terapéutica como personal de apoyo con docencia compartida en el aula ordinaria de FPB, tal como ya ocurre en Cantabria y en otras comunidades en la modalidad del programa específico de Formación Profesional Básica (BOC, 2014).

Asimismo es positivo que la normativa exija la promoción de la actividad física. Este puede ser un mecanismo importante de motivación hacia el alumnado, por lo que sería preciso incluir el deporte en el currículo del programa. Se trata de fomentar el deporte como herramienta facilitadora de la inclusión social. La normativa es flexible en este sentido, ya que existen Comunidades Autónomas que en su legislación permiten la implantación de proyectos propios en los centros que posibilitan la organización de las enseñanzas en estos ciclos adaptándolas a las características y necesidades del alumnado (BOCM, 2015).

Es necesario indicar además que el fracaso en estas enseñanzas estará garantizado si se trata de volver a repetir los mismos contenidos, empleando las mismas estrategias metodológicas que las usadas durante la Educación Secundaria Obligatoria. De ahí que la selección del profesorado en base a su cualificación (Rumberger y Thomas, 2000) sea determinante en el éxito de la FPB. De todas formas, en la legislación se contempla que la carga horaria de los módulos de Comunicación y Sociedad y de Ciencias Aplicadas sea entre un 35% y 40% de la duración total del ciclo. Es positiva, sin embargo, la flexibilidad que también ofrece la legislación (BOE, 2014), ya que permite a las Comunidades Autónomas poder reducir su duración hasta un mínimo del 22% de la duración total del ciclo.

Asimismo, la figura del tutor/a del grupo supone un elemento esencial en la FPB. Las características de estos alumnos exige que el centro escolar tenga muy en cuenta el perfil del tutor/a que se va a hacer cargo del grupo, seleccionándolo por su experiencia y competencias docentes. Asimismo es imprescindible que sea una persona que muestre cercanía hacia el alumnado, dado el bajo nivel de relaciones existente entre estos alumnos y el profesorado en general. Para que pueda desarrollar bien su labor tutorial es necesario incrementar el número de horas de tutoría semanalmente. En muchas comunidades está establecido que sólo se disponga de una hora semanal; en otras comunidades se han fijado dos horas durante el primer año de la FPB. Esto permite poder implementar algún programa de desarrollo personal adaptado a las características del alumnado de la FPB (Martín, Alemán, Álamo, Moreno y Hernández, 2015).

Con respecto a la evaluación, es necesario indicar que el sistema educativo español se caracteriza por su rigidez, ya que en numerosas ocasiones dicho sistema no ofrece alternativas diferentes a la repetición. Sin embargo, es positivo el hecho de que determinadas Comunidades Autónomas muestren un alto grado de flexibilidad en la promoción del alumnado de 1º a 2º de FPB. Esta flexibilidad puede ser determinante en el éxito de la FPB, dado el perfil del alumnado que accede a estas enseñanzas.

Finalmente, la Formación Profesional Básica puede tener éxito y ayudar a reducir los altos índices de AET siempre que se desarrollen y apliquen medidas como las expuestas anteriormente, que permitan, por tanto, adaptarse a las características y necesidades del alumnado que cursa este tipo de enseñanzas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early highschool dropout. *Journal of Adolescence* 32, 651-670.

Blondal, K.S. & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44 (176), 729-749.

BOC (2014). Orden ECD 72/2014, de 5 de junio, que regula los programas de Formación Profesional Básica que se desarrollen en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 13 de junio de 2014, núm. 113, pp. 18111-18160.

BOCM (2015). Orden 1409/2015, de 18 de mayo, por la que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 8 de junio de 2015, núm.134, pp. 265-299.

BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.



BOE (2014). Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de marzo de 2014, núm. 55, pp. 20155-21136.

BORM (2015). Decreto nº 12/2015, de 13 de febrero, por el que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 17 de febrero de 2015, núm. 39, pp. 6352- 6702.

Casquero, A. y Navarro, M^a. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación* (número extraordinario). 191-223.

Diario Oficial de Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Recuperado (17.09.2015) de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content>

Eurostat (2015). *Basic figures on the EU*. Publications Office of European Union. Recuperado (12.11.2016) de <http://ec.europa.eu/eurostat>

Gobierno de Canarias (2014). *Orden por la que se regulan los procesos de evaluación de las enseñanzas de Formación Profesional Básica*. Recuperado (08.12.2015) de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion>

Marchena, R., Alemán, J., Martín, J.C. y Santana, R. (2015). Investigación sobre el riesgo de Abandono Escolar Temprano. Características de un estudio realizado en Canarias. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 23 (3), 34-38.

Martín, J.C., Alemán, J., Álamo, A. , Moreno, M. y Hernández Z. (2015). *Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia. Creciendo Juntos*. Tenerife: Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias

Martín, J.C., Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el Abandono Escolar Temprano. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67 (4), 73-92.

Martínez, R.A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.

MECD (2014). *LOMCE. Paso a paso: Formación Profesional Básica*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado (22.03.2015) de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd>

Rumberger, R. & Thomas, S. (2000). The Distribution of Dropout and Turn over Rates among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education*, 73(1). 39-67. Recuperado (12.07.2015) de <http://www.jstor.org/stable/2673198>

Traag, T. & Van der Velden, R.K.W. (2011). Earlyschool-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in

early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62.

Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N., Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*. Philadelphia: FalmerPress.

IDENTIDADES DE GÉNERO Y ORIENTACIONES DEL DESEO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA: SUS DERECHOS Y EL PAPEL DE LA ESCUELA.

España Chico, Celia¹

Universidad de Cantabria, España

¹e-mail: espanac@unican.es

Resumen. La defensa de los derechos sexuales y la protección de la diversidad afectivo-sexual y de género frente a la intolerancia y la violencia son cuestiones avaladas, reiteradamente, por la legislación vigente. Estas normativas, desarrolladas tanto a nivel internacional como en el marco español, recogen las necesidades del conjunto de la población, otorgando una relevancia especial, en algunos casos, a la infancia y adolescencia, y los entornos educativos en los que se desarrollan. Con el presente trabajo, se ha pretendido conocer el marco normativo relativo a las identidades de género y orientaciones del deseo, de forma general, así como a los derechos de la infancia en lo que a la sexualidad y el género respecta, en particular. Se ha extraído, además, una amplia panorámica de la situación que viven tales diversidades en las aulas a través de estudios realizados en los últimos años. De este modo, puede constatarse cómo, en ocasiones, la existencia de normativas que regulen el respeto hacia estas realidades no son suficientes. Así, se pone de manifiesto la necesidad de investigar en la escuela, dando voz al alumnado, pues este será un elemento fundamental a la hora de elaborar normativas coherentes y realistas, que realmente den respuesta a sus necesidades.

Palabras clave: educación, infancia, derechos, diversidad sexual, diversidad de género.



INTRODUCCIÓN

Existen, tanto en España, como fuera de ella, diversas garantías legislativas orientadas a defender la libertad de las personas y proteger a la diversidad afectivo-sexual y de género. Sin embargo, la situación de las personas que transgreden la rígida estructura de género sufren en muchos contextos, agresividad física o verbal y exclusión, algo que puede causar graves perjuicios en el bienestar de las víctimas (Fernández-Rouco, Fernández-Fuertes, Carcedo, Lázaro, Gómez, 2016). Dichas acciones de violencia y la hostilidad hacia las diversas orientaciones e identidades de género tienen, además, una fuerte incidencia en los entornos educativos. Así, con esta investigación se pretende conocer si tales marcos normativos encuentran un reflejo claro sobre la convivencia de las escuelas, algo cuyo análisis es fundamental a la hora de crear una legislación de calidad, que pueda cubrir las carencias existentes.

OBJETIVOS

A continuación, se presentan los objetivos planteados en el presente estudio:

- Definir el marco normativo de referencia en torno a las identidades de género y las orientaciones del deseo.
- Conocer la situación que vive la diversidad afectivo-sexual y de género presente en los centros educativos, evidenciando su correspondencia con la presencia o ausencia de normativas legales.

EVIDENCIAS

Derechos sexuales: una breve mirada histórica internacional

En la segunda mitad del siglo XVII comenzaron a elaborarse documentos internacionales que, en un intento por universalizar los derechos básicos, sentaron las primeras bases de la sociedad actual occidental. Sin embargo, no fue hasta 1948, con la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuando se instauraron valores tales como la igualdad, cimentando, así, un marco legislativo sólido (Alcañiz, 2003). Los primeros tratados y documentos internacionales relativos a los derechos sexuales y protección de la diversidad afectivo-sexuales y de género, no llegaron hasta medio siglo más tarde, con la elaboración, en primer lugar, de la Declaración Universal de los Derechos Sexuales, ratificada en 1999. En dicho documento se establecen los pilares básicos en torno a los cuales han ido construyéndose, con posterioridad, gran número de garantías legislativas relativas a los derechos sexuales. En esta Declaración, se establece, como un derecho humano ineludible, esencial en la vida de las personas, el desarrollo de la plena sexualidad, y se ponen de manifiesto, de forma breve, necesidades del conjunto de la población tales como el derecho a la libertad y a la libre asociación sexual, al placer, a la privacidad, o a la autonomía. No olvida, tampoco, el derecho a la información y a la educación

sexual a lo largo de todas las etapas vitales, algo en lo que, según detalla, deben involucrarse las instituciones (WAS, 1999).

Años más tarde, en 2007, fueron presentados, ante la ONU, los Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de los Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual e Identidad de Género, suponiendo otro gran hito en el reconocimiento de los derechos sexuales de la población. Este acontecimiento configuró y proyectó, de forma nítida, la postura internacional respecto a la defensa de las libertades. Los Principios de Yogyakarta conforman un documento de mucha mayor amplitud, extensión y profundidad que la Declaración Universal de los Derechos Sexuales, y trasladan la necesidad del cumplimiento de los Derechos Humanos en lo que al género y la sexualidad respecta. De entre todos los principios presentados, destacan aquellos que inciden sobre la seguridad, la no discriminación económica, social o cultural, la libertad de expresión o asociación; y la participación. Este documento fue, en definitiva, planteado con el fin último de evitar las hostilidades y los actos de violencia hacia las diversas formas de vivir la sexualidad y el género, mostrando una clara apuesta por garantizar las libertades sexuales de toda la población (ONU, 2007).

Los derechos sexuales y la defensa de la diversidad afectivo-sexual y de género, se encuentran, también sustentados y defendidos por otros documentos y tratados internacionales elaborados y aprobados en los años posteriores a la creación de los dos compromisos legislativos señalados con anterioridad. Un claro ejemplo de los subsiguientes documentos fue la Declaración sobre Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género, respaldada por un total de 66 países y leída el día el 18 de diciembre de 2008. En ella se muestra una indudable defensa de los derechos sexuales frente a la situación de violencia, acoso, discriminación, exclusión, estigmatización y prejuicio existente hacia otras personas por su orientación del deseo o su identidad de género (ONU, 2008). Paralelamente, encontramos el informe “Derechos Humanos e Identidad de Género”, lanzado en 2009, el cual incide especialmente en los derechos de las personas transgénero, aludiendo, en ocasiones concretas, a la libertad y el respeto hacia todas las personas sin importar, tampoco, su orientación del deseo. Así, en este documento se aboga por el derecho de toda la población, independientemente de su identidad de género, a tener un reconocimiento legal y personal, y, de igual modo, a estar protegido frente a cualquier tipo de violencia o discriminación (Hammarberg, 2009).

Tal y como puede observarse, las instituciones internacionales han ido adoptando, progresivamente, y desde la década de los años 90 del pasado siglo, una postura de apoyo y protección de los derechos sexuales y la diversidad afectivo-sexual y de género. Sin embargo, estos ideales de respeto, igualdad, e inclusión, proclamados por tales organismos y orientados a la consecución de su obligado cumplimiento a nivel global son, en muchas ocasiones, olvidados y omitidos por algunos Estados. De este modo, los gobiernos, en ocasiones, pueden no tomar medidas legislativas concretas ni incluir reconocimientos jurídicos hacia esta diversidad de apuesta por la igualdad, desoyendo, así, las demandas internacionales (Mejía y Almanza, 2011). En



algunos casos, incluso, los Estados, pueden llegar a legislar en perjuicio de la diversidad afectivo-sexual y de género, a través de la criminalización y penalización de todas aquellas conductas que diverjan del modelo normativo, omitiendo, así, las peticiones internacionales anteriormente mencionados (Amnistía Internacional, 2016).

La legislación española, por su parte, promulga el respeto hacia todas las personas y defiende la diversidad, tal y como muestra la Constitución en su Artículo 14: “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”. De esta forma, y pese a no poner el foco de atención sobre la diversidad afectivo-sexual y de género, se muestra cómo ninguna cualidad podrá justificar ningún posible acto discriminatorio. Sin embargo, y más allá de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, no existe, a nivel estatal, ningún documento que proteja a los ciudadanos y ciudadanas frente a discriminaciones y violencias orientadas hacia esta diversidad. Este hecho no ha evitado, sin embargo, que España sea uno de los Estados de Europa que en mayor medida parecen buscar el respeto de los Derechos Humanos en materia de orientación sexual y diversidad de género, siendo, también, en 2013, el país europeo con mayor aceptación de la homosexualidad por parte de la población (Pew Research Center, 2013).

Como puede observarse a la luz de los datos arrojados, existen diversas garantías legislativas, a nivel nacional e internacional, elaboradas con el fin de proteger los derechos sexuales de la población y la diversidad afectivo-sexual y de género. No obstante, es necesario señalar la irregular aplicación de tales derechos en los distintos países, así como la falta de réplicas y materialización de los mismos en leyes concretas propias de los diversos Estados. A continuación, y centrándonos en el tema que nos ocupa se expondrá una revisión relativa a la proyección de los derechos afectivo-sexuales y de género de tales documentos sobre los tratados o declaraciones que recogen los derechos de la infancia, con el fin de contemplar el respeto o la vulneración que se hace de los mismos, especialmente, en los centros educativos, basándonos en diversos estudios e investigaciones publicadas.

La infancia como sujeto de derechos sexuales

Las sociedades han sufrido, a lo largo de los años, un profundo cambio conceptual en torno a la “infancia”, concibiéndose, finalmente, como un grupo en sí (Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, 2014). Este hecho ha ido acompañado del paulatino reconocimiento institucional y la aprobación de documentos internacionales que han ido dotando de derechos a la infancia (Ramiro, 2016). La Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 1924 constituyó el primer tratado en el que se abogaba por la defensa de los derechos de la infancia, sin embargo, no fue hasta la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, cuando se pusieron de manifiesto los problemas reales de las y los menores, dejando de contemplarles

como sujetos inferiores, desde una óptica paternalista, y excesivamente proteccionista.

En este último documento, se ponía el punto de mira sobre la igualdad, la libertad y la seguridad, aunque sin reflejar alusiones explícitas a sus derechos sexuales o a la protección de la diversidad afectivo-sexual y de género en la infancia y la adolescencia. Estas cuestiones tampoco son mencionadas en los documentos que surgen de la eclosión relativa a los derechos de la infancia en los años 90 del pasado siglo XX (Ocón, 2006). Sin embargo, diversos autores y autoras sí apuestan por señalar las necesidades sexuales y de libre expresión de género como propias de los niños, niñas y adolescentes. Así, Espinosa y Ochaíta (2000) incluyen, como propias de la infancia, la curiosidad, la imitación o el contacto. De igual modo, y en lo que respecta a la diversidad afectivo-sexual y de género, así como a las necesidades sociales presentes en la infancia, López (2008) afirma que, tanto las identidades de género de las y los niñas, niños y adolescentes no identificados con la categoría “varón” o “mujer” impuesta en el nacimiento, como la orientación del deseo de aquellos y aquellas menores no heterosexuales deben ser respetadas, en todo momento, por su entorno.

Con el fin de no vulnerar dichas necesidades y garantizar, de esta forma, el bienestar de las y los menores, diversas Comunidades Autónomas del Estado Español han desarrollado leyes al respecto que en los últimos años. Este hecho ha consolidado la necesidad de fomentar el respeto hacia las diversas formas de vivir el género y la sexualidad, evitando la discriminación social, especialmente, en los centros educativos. La Comunidad Autónoma de Andalucía nos presenta una de las leyes más completas de España en materia de diversidad de género, aglutinando un gran número de medidas concretas orientadas a garantizar el bienestar de las personas transgénero, especialmente de las y los menores en el entorno educativo (Ley 2/2014). Con esta ley se regulan cuestiones tales como el derecho a realizar un cambio de imagen para conseguir una apariencia acorde a sus necesidades, a modificar su nombre o a acudir a los servicios propios del género con el que se identifican.

La diversidad de género en la infancia también encuentra protección en la legislación de varias Comunidades Autónomas, como pueden ser, entre otras, la Comunidad Foral de Navarra (Ley 12/2009) y el País Vasco (Ley 14/2012), incluyendo, de forma específica, medidas que apuestan por la dotación de recursos y la prevención del acoso. Al igual ocurre con la legislación de Galicia (Ley 2/2014), Extremadura (Ley 12/2015) y Murcia (Ley 8/2016), las cuales ponen el punto de mira, aunque de forma más liviana, en la necesidad de visibilizar las diversas formas de vivir la sexualidad y el género, así como en las acciones de necesaria implementación a la hora de combatir el acoso hacia tal diversidad en las escuelas. Por último, en Comunidades Autónomas tales como Aragón (Decreto num. 73/2011), o la Comunidad Valenciana (Orden num. 62/2014) se recogen medidas dirigidas a evitar cualquier tipo de acoso en los centros educativos, atendiendo especialmente a la diversidad afectivo-sexual y de género, y protegiendo, en todo caso, la integridad del alumnado. Sin embargo, otras Comunidades Autónomas tales como Cantabria o Asturias carecen de legislación concreta que recoja la defensa de tal diversidad, sin



presentar, por tanto, medidas de protección frente a este tipo de discriminaciones.

Los derechos sexuales de la infancia y el papel de la escuela

Tal y como ha podido observarse en los epígrafes precedentes, existe un gran número de garantías legislativas cuyo objetivo es proteger la diversidad afectivo-sexual y de género, y velar por la seguridad de todas aquellas personas que no cumplen los cánones normativos de género. Sin embargo, esta legislación carece, en ocasiones, de un reflejo claro en las leyes territoriales propias de cada Estado o Comunidad Autónoma. A continuación, se expondrá un pequeño repaso de los estudios más significativos que muestran la situación que vive tal diversidad en los centros educativos, pudiendo observar si existe, o no, una correspondencia manifiesta en las escuelas. Así se podrán obtener evidencias relativas a la incidencia de las leyes protectoras sobre la situación real existente en los entornos educativos.

Desde comienzos del siglo XXI, se empezaron a desarrollar diversos estudios orientados a conocer los niveles de discriminación hacia la diversidad afectivo-sexual y de género presentes en los centros, especialmente, entre alumnado de edad avanzada. Así, la investigación pionera mostró cómo más del 80% del alumnado que es percibido por sus compañeros y compañeras como disidente de la rígida estructura de género recibe insultos de carácter homófobo y transfóbico (Kosciw et al., 2001). Paralelamente, las investigaciones realizadas en España nos dan a conocer cómo el hecho de ser (o parecer) bisexual, homosexual o transgénero, es la segunda causa desencadenante de insultos o agresiones en la Educación Secundaria, tras las características físicas de la víctima (Pichardo et al., 2015). Además, los centros educativos conforman, en nuestro país, el entorno con mayor incidencia de esta de discriminación, por encima otros contextos tales como son el sanitario o el laboral (ILGA-Europe, 2015).

A través de estudios desarrollados en diversos lugares de España, podemos observar la forma en la que tales actitudes se reiteran en los centros educativos. Así, vemos cómo, en Vizcaya y Guipúzcoa, más de la mitad del alumnado de Educación Secundaria ha presenciado insultos y burlas hacia personas no heterosexuales, superando el 25% el porcentaje de alumnado que reconoce la autoría de actos homófobos o transfóbicos, mediante violencia física y verbal (GEHITU, 2014). Estos datos, encuentran, además, un paralelismo claro con los resultados de investigaciones desarrolladas en otros territorios del Estado Español (Pichardo, Molinuevo, Rodríguez, Martín y Romero, 2007).

Por último, destaca el reciente y amplio estudio “Diversidad y Convivencia: una oportunidad educativa” (Pichardo et al., 2015) pues contempla e indaga en las actitudes y comportamientos hacia la diversidad afectivo-sexual y de género en todas las etapas educativas, y no solo en las más avanzadas. Esta investigación nos muestra, entre otras informaciones de interés, cómo entre el 65% y el 75% de las y los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria han presenciado insultos, burlas,

agresiones o algún mecanismo de marginación y exclusión hacia menores que adoptan comportamientos socialmente vinculados al género opuesto.

CONCLUSIONES

La revisión legislativa y teórica desarrollada en el presente estudio, permite contemplar la situación legal relativa a la diversidad afectivo-sexual y de género, las carencias normativas existentes a nivel internacional y en el contexto español, así como la traducción de las mismas en la cotidianeidad de los centros educativos. Tal y como se ha observado en los estudios señalados, la situación que viven las y los menores cuyas vivencias del género y la sexualidad divergen de los modelos normativos, hacen plantearnos si son suficientes y adecuadas las normativas actualmente vigentes. Se observa, así, que pese a la existencia de este tipo de documentos que abogan por la protección de las diversas identidades y orientaciones, siguen existiendo déficits que se materializan en una alta incidencia de violencia y agresiones homófobas y transfóbicas, especialmente en las aulas.

Es esencial, contemplando la panorámica presentada con anterioridad, plantear la necesidad de desarrollar normativas basadas en las demandas reales de las personas implicadas y sus propios entornos. Para ello es necesario dar voz al alumnado, pues los niños, niñas, y adolescentes son concebidos, por la sociedad actual, como sujetos de pleno derecho, y recoger, así, sus problemas, demandas y propuestas. De este modo podrán desarrollarse unas legislaciones realmente meditadas y coherentes con las necesidades existentes, especialmente en aquellas Comunidades Autónomas en las que no existen normativas específicas, tales como son, entre otras, Cantabria o Asturias.

Por último, y pese a la necesidad imperante de la realización de unas normativas basadas en los problemas reales y las demandas de la población, es importante señalar que la solución no viene dada por la mera aprobación e implementación de leyes que regulen las necesidades relativas a la diversidad afectivo-sexual y de género del conjunto de personas, especialmente de niños, niñas y adolescentes. Este problema, así, no podría desembocar en una solución real si dichas normativas y leyes no se acompañan de una educación que incida directamente sobre estos aspectos, promulgando la protección de todas las personas con independencia de su orientación del deseo y su identidad de género, y fomentando la tolerancia y el respeto hacia la diversidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcañiz, M. (2003). Las otras en los derechos humanos. *Feminismo/s*, 1, 149-162.
- Amnistía Internacional (2016). *Informe 2015/2016 Amnistía Internacional. La situación de los Derechos Humanos en el mundo*. Londres: Amnistía Internacional.
- Espinosa, M.A. y Ochaíta, E. (2000). Necesidades Infantiles y Adolescentes y Maltrato. *Psykebe*, 9(2), 3-15.
- Fernández-Rouco, N., Fernández-Fuertes, A.A., Carcedo, R., Lázaro, S., y Gómez, E. (2016). Sexual violence history and welfare in transgender people. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-23.
- GEHITU (2014). *Opiniones sobre la diversidad afectivo-sexual*. Guipúzcoa: GEHITU.
- Gómez-Mendoza, M.A. y Alzate-Piedrahíta M.V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89.
- Hammarberg, T. (2009). *Human Rights and Gender Identity*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- ILGA- Europe (2015). *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe*. Bruselas: ILGA-Europe.
- Kosciw, J.G., Greidak, E.A., Bartkiewicz, M.J., Boesen, M.J. y Palmer N.A. (2001). *The 2011 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*. Nueva York: GLSEN.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Anaya.
- Ocón, J. (2006). Normativa internacional de protección de la infancia. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 113-131.
- ONU (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado (08.02.2017) de <https://goo.gl/D4Lxy1>
- ONU (2008). *Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado (08.02.2017) de <https://goo.gl/1OZO6y>
- Pew Research Center (2013). *The Global Divide on Homosexuality: Greater Acceptance in More Secular and Affluent Countries*. Washington: PewResearchCenter.
- Pichardo, J. I., Molinuevo, B., Rodríguez, P.O., Martín, N., y Romero, M. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Madrid: FELGTB.

Pichardo, J.I., Stéfano, M., Sánchez, M., Puche, L., Molinuevo, B., y Moreno, O. (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Ramiro, J. (2016). Los derechos de los niños en las políticas españolas para la infancia. *Revista de Derecho Político*, 95, 117-146.

WAS (1999). *Declaración Universal de los Derechos Sexuales*. Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología. Recuperado (08.02.2017) de <https://goo.gl/SNaexe>

O PAPEL DOS DIRETORES DE CENTROS ESCOLARES PARA O DESENVOLVIMENTO DE CULTURAS INCLUSIVAS

Panaças, Maria Luísa¹

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de
Portalegre, Portugal

¹ e-mail: mlpanacas@esep.pt

Resumen. O desenvolvimento da educação inclusiva tem mais sucesso em contextos em que existe uma cultura de colaboração que encoraja e apoia processos de resolução de problemas (UNESCO, 2008). O desenvolvimento de culturas inclusivas que crie consensos acerca de valores inclusivos é atualmente uma área fundamental. As escolas com culturas inclusivas, de acordo com a investigação (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; UNESCO, 2008), desenvolvem características que implicam a existência de líderes comprometidos com valores inclusivos e estilos de liderança que encorajam a participação.

Nesta investigação pretendemos perceber que políticas e práticas das escolas permitem uma inclusão bem-sucedida e como as comunidades escolares constroem a sua visão de inclusão.

Foram utilizadas metodologias qualitativas e entrevistados diretores de agrupamentos de escolas do distrito de Portalegre.

Serão apresentados resultados parciais respeitantes ao papel dos diretores de agrupamentos de escolas na construção de culturas inclusivas.

Palabras clave: Educação Inclusiva; Necessidades Especiais de Educação; Liderança



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Para Ainscow (2005) a inclusão é um desafio que se coloca aos sistemas educativos em todo o mundo. A inclusão, conforme afirma Ainscow (2005), “internacionalmente é cada vez mais vista como uma reforma que apoia e acolhe favoravelmente a diversidade entre todos os alunos” (p. 109).

Organização das escolas e caminhos para comunidades de aprendizagem inclusivas

A organização das escolas e a forma como os modelos de organização da educação especial separavam os alunos com necessidades especiais foi sendo posta em causa nas últimas décadas. (Lipsky & Gartner, 1996; Slee, 1993; Skrtic, 1991).

As novas formas de pensamento acerca das dificuldades dos alunos conduziu a uma reconceptualização das necessidades especiais. Para a UNESCO (2005), as “dificuldades sentidas pelos alunos resultam das formas como as escolas estão atualmente organizadas e dos métodos de ensino rígidos” (p. 9), sendo preconizada uma reforma da escola e a melhoria dos métodos pedagógicos que possam responder positivamente à diversidade dos alunos “olhando para as diferenças individuais não como um problema, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (p.9).

Ainscow (1997), no âmbito do projeto da UNESCO “Necessidades Especiais na Sala de Aula” e das investigações e trabalhos desenvolvidos no âmbito desse projeto, formula uma tipologia de seis condições que parecem ser fatores de mudança nas escolas:

“Liderança eficaz, não só do diretor, mas difundida através da escola; Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente; Estratégias de coordenação; Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa” (p. 24).

Liderança inclusiva

Numa escola cada vez mais multicultural, os líderes precisam de, através de mudanças nas práticas de gestão, responder à necessidade de criar escolas que sejam comunidades inclusivas onde cada membro se sinta valorizado e por isso o princípio da inclusão requer desafios para o pensamento dos participantes nas organizações e levanta questões no que diz respeito ao exercício da liderança, estabelecendo uma ligação entre práticas de liderança e desenvolvimento de comunidades escolares mais inclusivas (Ainscow & Sandill, 2010; Laurette, B., 2015).

A liderança para a inclusão incorpora atualmente o reconhecimento da diversidade social dos alunos, dos docentes e da comunidade reconhecendo e

responsabilizando-se pela justiça e inclusão social nas suas práticas (Laurette B., 2015).

Na revisão da investigação que Ainscow e Sandill (2010) fazem acerca da importância da liderança para a inclusão sobressai o desenvolvimento de uma compreensão reflexiva e a importância das relações sociais incluindo a colaboração entre escolas que permitirão a identificação e partilha de boas práticas. O desenvolvimento de colaboração e redes entre escolas parece ser central para o desenvolvimento de culturas inclusivas, tornando-se assim num importante desafio para as lideranças inclusivas. (Ainscow & Miles, 2008).

Para González (2008) a liderança deve ser uma responsabilidade de todos pois, como afirma:

“A complexidade e multiplicidade de aspetos organizativos e curriculares que se relacionam com a resposta educativa adequada a alunos cada vez mais diversos faz com que seja improvável que uma única pessoa, por exemplo um diretor possa proporcionar uma liderança para tudo e em todas as circunstâncias” (p. 94).

O papel do diretor, segundo esta autora, será o de facilitar as condições que permitam que a visão da escola e da educação sejam debatidos por todos os intervenientes. O papel do diretor passa, assim, pela capacidade de potenciar a liderança de outros membros da equipa, que lhes permita ter parte ativa nas decisões. Esta visão construtivista da liderança é definida por Ainscow e Miles (2008) como processos recíprocos que permitem aos participantes de uma comunidade educativa construir significados comuns que culminam na determinação comum da escolaridade.

A formação dos diretores para o exercício de uma liderança inclusiva afigura-se também de grande importância para o desenvolvimento das escolas. Essa formação deverá não ser restringida à formação inicial mas ser apoiada no desenvolvimento profissional contínuo (Billingsley; McLeskey & Crockett, 2014).

OBJETIVOS

- Perceber que políticas e práticas das escolas permitem uma inclusão bem-sucedida
- Perceber como as comunidades escolares constroem a sua visão de inclusão;
- Identificar como são desenvolvidas as culturas inclusivas,
- Perceber que problemas se colocam aos diretores dos Centros Escolares na promoção de culturas, políticas e práticas inclusivas



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Foi utilizado um desenho qualitativo, no tipo de estudo de caso, explorando um sistema, um grupo de diretores de agrupamentos de escolas do ensino básico, situadas numa zona delimitada, o Nordeste Alentejo. Pensamos que os métodos qualitativos são, pela sua natureza, mais eficientes quando se pretende explorar as perspetivas dos participantes e compreender as suas experiências no contexto em que ocorrem.

Instrumentos

Foi utilizada a entrevista como instrumento básico e a análise documental acerca dos projetos educativos de escola, relatórios de autoavaliação e de avaliação externa, programas e projetos de combate ao insucesso escolar.

Depois da análise de uma entrevista prévia, o guião exploratório foi revisto e elaborou-se o protocolo da entrevista semiestruturada que constitui assim o instrumento que iria servir os fins da investigação e que iríamos utilizar para todos os diretores de Centros Escolares que fazem parte da amostra.

As questões orientadoras exploradas foram:

- Culturas inclusivas: como se constroem as culturas inclusivas; como se desenvolvem na prática e formação de professores.
- Políticas locais de desenvolvimento das culturas inclusivas: acessibilidade física, organização de turmas, organização dos apoios educativos e das modalidades de apoio, captação do apoio da comunidade e estabelecimento de códigos de conduta.
- Boas Práticas para o desenvolvimento da inclusão: organização dos recursos, projetos existentes e como se organizam, serviços de orientação educativa e como se organizam, obstáculos, forças e prioridades.

A análise e interpretação da informação obtida no decorrer da investigação seguiram o modelo de Miles e Hubermann, 1985.

Sujeitos

Os sujeitos deste estudo foram 7 diretores Centros Escolares

EVIDENCIAS

Apresentaremos a seguir os resultados que considerámos mais significativos para cada categoria.

Categoria 1. Culturas Inclusivas

- As Culturas Inclusivas são vistas como um processo;
- Procura de condições para responder de forma eficiente aos desafios

criados pela diversidade, considerada como uma mais-valia que obrigou as escolas a adaptarem-se.

- Programas de combate ao insucesso escolar e exclusão social.
- Atitudes positivas face à diversidade dos alunos
- Projeto educativo importante para o diagnóstico, definição e desenvolvimento das culturas inclusivas.

Categoria 2. Legislação:

- Positiva, porque definiu e criou condições de apoio para alunos com deficiências mais profundas;
- Os recursos para responder às exigências da legislação são considerados insuficientes;
- As práticas e as soluções que as escolas encontram podem ajudar a responder às necessidades dos alunos, independentemente da legislação.

Nos resultados desta categoria parece ser evidente que os diretores de agrupamentos de escolas estão conscientes que as práticas e as políticas locais deverão ser o motor de desenvolvimento das escolas que dirigem.

No que diz respeito à legislação como forma de apoiar as escolas inclusivas Pijl e Frissen (2009) apontam aspetos como o desenvolvimento de políticas nacionais claras para a educação inclusiva, o abandono da legislação sobre educação especial, a remoção de obstáculos e o *empowerment* dos pais como pré requisitos para políticas inclusivas eficientes. Contudo, estes pré requisitos só por si, não mudam a vida diária das escolas, são as escolas, enquanto organizações e os professores que têm que desenvolver escolas mais inclusivas.

Categoria 3. Desenvolvimento de culturas inclusivas

- Colaboração entre professores habitual e comum.
- Preocupação com a participação dos pais.
- Estabelecimento de relações e parcerias com os recursos locais para suprir as carências de recursos humanos especializados.
- Desenvolvimento de projetos para fazer face aos desafios de alunos provenientes de minorias culturais e diferenças de género.

Nos nossos resultados é bem evidente a importância do desenvolvimento de modelos de cooperação e de projetos e parcerias com os recursos locais de forma a melhorar as condições e o sucesso de todos os alunos.



Categoria 4. Formação

- Plano de formação anual em parceria com os Centros de Formação;
- Formação planificada para toda a comunidade educativa;
- Aconselhamento aos docentes quando consideram que estes necessitam de formação em áreas específicas de forma a poderem melhorar áreas de competência.

A questão da formação parece estar organizada e parece ser um fator chave no desenvolvimento de políticas mais inclusivas.

Os nossos resultados relacionam-se também com a investigação acerca da importância da formação de todos os participantes na comunidade educativa, incluindo os diretores. (Pijl, 2010; Parrilla, 2009).

Categoria 5. Políticas para a Inclusão

- Esforços para conseguir acessibilidade física das escolas;
- Programa Educativo Individual tomado em consideração para a organização de turmas;
- Aposta na organização dos apoios educativos;
- Distribuição dos alunos por turmas feita em função das condições existentes para assegurar o apoio do professor de Educação Especial;
- O apoio é feito sobretudo ao aluno dentro da sala de aula ou em sala de apoio;
- A indisciplina preocupa todos os diretores e existem códigos de conduta definidos e estratégias de prevenção.

Os diretores consideram que precisam de meios para poderem dar apoio na sala de aula a todos os alunos e por isso o apoio fora da sala é contextualizado em função dos meios de que dispõem.

Verificámos uma grande preocupação dos diretores de Centros Escolares em desenvolver políticas que permitam assegurar as condições para responder às diversidades dos alunos. O desenvolvimento dessas políticas segue ritmos próprios em cada Centro dependendo das suas características específicas, localização e dimensão. Os Centros Escolares situados nas zonas rurais e mais isoladas, apesar de encontrarem mais dificuldades em obter os recursos necessários, mostram muita vitalidade em contornar os obstáculos próprios da interioridade e procurar soluções equilibradas.

Categoria 6. Boas Práticas para a Educação Inclusiva

- Desenvolvimento de uma multiplicidade de projetos;
- Recurso a protocolos com outros serviços da comunidade para responder às necessidades.

Mais uma vez verificamos o estabelecimento de parcerias locais e o recurso a projetos em parceria para fazer face aos desafios colocados pela diversidade de alunos.

Estes resultados são consistentes com os estudos desenvolvidos por Ainscow (2007) e Booth e Ainscow (2002) que chamam a atenção para a importância de assegurar boas práticas que apoiem a educação inclusiva e permitam a mobilização de recursos da escola e das comunidades locais para assegurar a aprendizagem ativa de todos.

Categoria 7. Desenvolvimento do Processo

No que diz respeito a esta categoria os diretores parecem unânimes ao afirmar que têm consciência dos desafios que estão a enfrentar e apontam caminhos e estratégias para continuarem esse processo. Essas estratégias passam por:

- Melhoria das práticas;
- Autonomia das escolas;
- Capacitação dos professores;
- Modelos de gestão que apostem nas condições de trabalho e no apoio e estímulo aos docentes para investirem na qualidade das aprendizagens dos alunos;

Os diretores Centros Escolares identificam obstáculos que dificultam o processo de desenvolvimento da inclusão, e referem formas de minimizar as dificuldades. Os obstáculos dizem respeito a:

- Gestão difícil dos recursos, sobretudo se estes são escassos ou inexistentes;
- Aposta nas competências que as autarquias locais devem colocar ao dispor dos agrupamentos.
- Multiplicidade de funções e carga burocrática que impedem a criação de mais espaços de reflexão e de formação;
- Dificuldade em conseguir um corpo docente estável;
- A legislação obriga a um excesso de documentos produzidos para os alunos com necessidades especiais.



Os diretores Centros Escolares assinalam fatores que constituem forças para o processo de desenvolvimento da inclusão e identificam prioridades a nível de:

- Recursos humanos;
- Recursos materiais;
- Clareza expressa na missão do agrupamento;
- Vontade de responder eficazmente às necessidades de todos os alunos.

De uma forma geral estes resultados estão em consonância com a revisão da investigação na área da gestão para a inclusão (UNESCO, 2008), que preconiza que as escolas com culturas inclusivas devem ter líderes comprometidos com valores inclusivos e estilos de liderança que encorajem a participação de todos os agentes educativos.

No nosso estudo os diretores de Centros Escolares estão conscientes de que a evolução da educação inclusiva e a criação de escolas abertas à diversidade fazem parte das suas responsabilidades enquanto líderes e parecem também estar conscientes e atuantes enquanto promotores da participação de toda a comunidade educativa nesse processo. Por outro lado manifestam confiança nos professores e consideram que os professores de educação especial desenvolvem um trabalho importante em defesa dos valores inclusivos.

A investigação aponta para modelos de liderança que assentem nas práticas colaborativas (Villa & Thousand, 2003; Preslow, 2003; Renauld, 2009) e nos nossos resultados a colaboração e a criação de redes, como forma de responder aos desafios postos pela diversidade parecem ser aspetos cruciais defendidos e desenvolvidos por todos os diretores

CONCLUSIONES

Os conceitos e práticas mais tradicionais de liderança não são, geralmente, consistentes com a inclusão. Uma liderança inclusiva consiste em práticas distintas, que incluem a defesa da inclusão, a educação dos participantes, o desenvolvimento de consciência crítica alimentando o diálogo, o enfatizar da aprendizagem e das práticas na sala de aula e a adoção de decisões inclusivas e estratégias que incorporem toda a escola. Os obstáculos em desenvolver práticas de liderança inclusiva incluem para a relutância em reconhecer as práticas de exclusão. Podemos afirmar que os diretores entrevistados procuram encontrar mecanismos que assegurem a mudança de atitudes na comunidade educativa.

Verificamos que os diretores de Centros Escolares estão conscientes, aceitam e valorizam a diversidade. Os trabalhos de Ainscow, Booth e Dyson (2006); Booth, Ainscow e Dyson (2002) e UNESCO (2008) remetem-nos justamente para que escolas que evoluem no sentido da eficiência nas práticas inclusivas são apoiadas por diretores que promovem uma visão de escola que encoraja o respeito pela

individualidade e negociação de consensos acerca dos valores de respeito pela diferença e compromisso para permitir a todos os alunos o acesso a oportunidades de aprendizagem

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow, Porter e Wang (Org). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34.

Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, N° 4, 295-308.

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, n° 4, 401-416.

Billingsley, B.; Mcleskey, J. & Crockett, J. (2014). Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities Recuperado (20.06.15) de <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>

Booth & Ainscow (2002). *The Index for Inclusion*. (2ª Ed.). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education. (CSIE).

González, G. (2008). Diversidad e inclusión educativa, algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, n° 2, 82-99. Recuperado (10.06.2015) de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>

Laurette B. (2015). Leading-for-inclusion: transforming action through teacher talk. *International Journal of Inclusive Education*, 19:8, 802-820.

Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66, 762-796.

Miles M.B. & Huberman A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Parrilla, A., L. (2009). Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, Mayo-Agosto, 101-117.



- Pijl, S. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*. •Volume 10, s1, 197–201.
- Pijl, S. & Frissen, P. (2009). What Policymakers can do to make Education Inclusive. *Educational Management Administration and Leadership*. Vol. 37, 3, 366-377.
- Preslow, J. T. (2003). What Schools Administrators Should Know about Inclusion and its costs. *Leadership and Policy and in Schools*, 2, 1, 65-78.
- Renauld, M. E. V. (2009). Aspectos clave de la educación inclusiva. Publicaciones del INICO, Colección Investigación: Salamanca. Recuperado (20.10.2010) de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*. Vol. 61, 148-207.
- Slee, R. (1993) The Politics of Integration - new sites for old practices. *Disability, Handicap and Society*, n. 8, 351-360.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Recuperado (20.03.06) de <http://iunesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.
- UNESCO (2008). Inclusive Education: The Way of the Future. International Conference on Education. Geneva, 25-28 November 2008. Recuperado (15.10.2016) de <http://icfe.teachereducation.net.pk/resources/res8.pdf>

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN. NARRATIVAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN.

Autora: Olivier Pinto, Noemi¹, Astorga Cervantes, Gabriela²

Escuela Normal Rural Mactumactzá, México

¹e-mail: noemiolivier@hotmail.com, ²e-mail: gab_astor20@hotmail.com,

Resumen. La indagación se construye a partir de la recuperación de experiencias narradas por estudiantes que cursaron la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997 (LEP¹⁹⁹⁷), con la asignatura Necesidades Educativas Especiales y de los que cursan con el Plan de Estudios de 2012 (LEP²⁰¹²)⁴⁹, con la asignatura Atención para la Inclusión Educativa, así como lo abordado o no en los documentos recepcionales⁵⁰ de los alumnos del séptimo y octavo semestres; en la Escuela Normal Rural “Mactumactzá” (ENRM).

Palabras clave: Integración, inclusión, narrativa, Investigación-acción.

⁴⁹El Plan de estudios 1997 culminó con el egreso de la generación 2014-2015, siendo sustituido por la malla curricular iniciada en el año 2012.

⁵⁰ Respecto a los alumnos del séptimo semestre, y posteriormente del octavo, en los resultados evidenciados en las narrativas de los ensayos, que presentan como producto para la evaluación de la asignatura Inclusión Educativa, se observa que hay falta de interés de tales estudiantes para generar propuestas de intervención para los casos de niños que presentan Barreras de aprendizaje identificados en las escuelas primarias; aluden que los especialistas provenientes de la USAER se encargan exclusivamente de atender a quienes presentan alguna discapacidad y que los maestros titulares de los grupos atienden a los alumnos que presentan Barreras de aprendizaje generadas por condiciones psicosociales, utilizando únicamente actividades remediales para entretenerlos; esta actividad la realizan, fundamentalmente, dejando al practicante a cargo de los alumnos regulares mientras el docente titular se lleva al pasillo a los segundos, para ejercitar las actividades remediales dichas, y el especialista se lleva a los primeros para atenderlos en aula especial, con propuestas curriculares adaptadas.

La práctica permite establecer una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad, cuestión que no es aprovechada por estos docentes en formación pues de los 80 de ellos, sólo dos por grupo muestran interés por materializar los conocimientos aprendidos para atender las Barreras de aprendizaje identificadas, los demás argumentan que la atención para la inclusión educativa es difícil de llevar a cabo, sustentan su comentario en el hecho ya descrito.

Cabe decir que en Chiapas sólo se atiende, con servicios especiales, el 1% (SEP, 2002, pp 17-20. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa) de la demanda de zonas urbanas; los contextos rurales e indígenas se encuentran olvidados al respecto. Los docentes en formación, al egresar de la ENRM, brindarán sus servicios profesionales en contextos marginados rurales e indígenas de esa entidad, por ello es relevante crear la conciencia y las competencias en la formación de docentes incluyentes que den atención a la diversidad educando con el corazón, “poniéndose en los zapatos” de los que menos tienen.

Por otra parte, el foro denominado “Estudio de seguimiento de egresados de la LEP⁹⁷ (junio, 2015), realizado con alumnos egresados de esta normal, dio pie para hacer entrevistas a los maestros de la escuela primaria regular en relación a sus estrategias para atender a las niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales; los resultados evidenciaron que estos docentes: carecen de estas estrategias y que en el medio rural e indígena no se cuenta con servicios de apoyo de USAER; tienen dificultades para atender a la diversidad en cuanto a la adaptación de los contenidos curriculares a las características y necesidades de los niños de un contexto rural o indígena. Asimismo, el documento donde se reportaron los resultados obtenidos con la evaluación y seguimiento a egresados evidenció carencias para la atención a la diversidad.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La ENRM pretende formar docentes de educación primaria con capacidad para afrontar problemas educativos en situaciones reales desde las posibilidades de intervención docente de forma eficaz y eficiente en las escuelas primarias que se encuentran ubicadas en el contexto rural e indígena del estado de Chiapas, México. Parte del porqué de este estudio se deriva de que se observó que alumnos del séptimo y posteriormente octavo semestres de los ciclos 2015-2016 y 2016-2017, denotaban, en un alto porcentaje, desinterés por elaborar estudios de casos abordando problemas relacionados con la inclusión educativa, proyectos socio-formativos al respecto, adecuaciones curriculares; así como desinterés por identificar a los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación y elaborar las adecuaciones curriculares que correspondieran. Lo anterior ponía en entredicho el propósito fundamental de la asignatura Atención Educativa para la Inclusión, y el desarrollo de las competencias que deben alcanzar durante todo su trayecto formativo como docente.

Para el caso del Plan de Estudios 2012, desde la asignatura del séptimo semestre, Atención a la Inclusión Educativa (p. 2), los estudiantes tendrán que desarrollar las competencias del perfil de egreso siguientes:

1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias de los alumnos de educación básica.
3. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
4. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Por su parte, el documento Lineamientos y modalidades de titulación (2015), expresa que los temas abordados en el documento recepcional, deben vincular la formación recibida en la escuela normal con los análisis y reflexiones derivadas de las experiencias en la docencia; en este sentido, habrá de entenderse que quedan incluidos los casos que los normalistas detecten con Barreras de aprendizaje y que han de intervenir con adecuaciones curriculares y ambientes de aprendizajes.

Los conocimientos que los estudiantes adquieren a través de los cursos de la malla curricular durante su trayecto formativo, que para este caso es el curso de Atención a la Inclusión Educativa; se pretende sean materializados en contextos específicos durante las actividades de observación y práctica docente en las escuelas primarias del contexto rural, en un periodo de 6 semanas, en el séptimo semestre.

“Se entiende a la práctica como un conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad. En tanto acción, la práctica se concreta en contextos específicos los cuales brindan la

posibilidad de lograr nuevos aprendizajes de ahí que se reconozca el sentido formativo que ésta tiene en el proceso de formación.” (SEP: LEP’ 2012)

El desarrollo de competencias y aprendizajes por parte de los futuros docentes se habrá de potencializar en la medida en que éstos puedan utilizar los referentes conceptuales, metodológicos, didácticos, técnicos de manera pertinente, acorde con los contextos y los alumnos y su desarrollo psicociocognitivo, el nivel educativo y la cultura institucional.

OBJETIVOS

Identificar las competencias conceptuales de docentes en formación en la atención para la inclusión educativa, así como la forma de la movilización de saberes, que le permiten afrontar situaciones reales vinculadas con necesidades y problemáticas de los educandos de educación primaria, referidos al ámbito del aprendizaje escolar y la intervención educativa basada en la investigación.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La presente investigación se abordó orientada por el enfoque de la investigación-acción y el rescate de información de narrativas aplicadas en los estudios de caso.

2.1. Participantes

Estudiantes normalistas del tercer semestre periodo escolar agosto 2011 – enero 2012 y del séptimo y octavo semestres, ciclo escolar 2015-2016 y 2016-2017 de la LEP/2012; docentes que conformaban las Academias de los semestres referidos; personal docente titulares de los grupos de las escuelas primarias donde los estudiantes normalistas realizaban sus observaciones y prácticas docentes; personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y la Unidad de Orientación al Público (UOP) dependientes de la Dirección de Educación Especial, quienes colaboraron con asesoría y capacitación para los implicados.

2.2. Cualificación

Por ser esta investigación de corte cualitativo, se prestó atención a cualidades observadas directamente o a través de las narrativas (gestos, opiniones emitidas, acciones de negación y omisión, etc.), actitudes positivas o negativas demostradas ante la necesidad de atender las Barreras de aprendizaje, trabajo colaborativo, facilitación del acompañamiento de los practicantes, perspectiva holística para la atención educativa para la inclusión.

2.3. Procedimientos

Asumimos la reflexión-acción como estrategia de formación docente, en este caso, como proceso donde los implicados reflexionábamos la acción ejercida sobre los



casos detectados en los espacios de las escuelas primarias y la teoría alusiva al tema que nos ocupa; esto impulsaba a la revisión de nuevos referentes teóricos y en su conjunto promovían nuevas acciones.

De forma esquematizada, la propuesta de trabajo comprendió los componentes fundamentales seguidamente señalados y cuyo orden de presentación no es relevante en cuanto a la importancia de su impacto en el proceso: todos juegan un papel trascendental y se interrelacionan dialécticamente.

- A) Presentación del proyecto de trabajo a los integrantes de las Academias implicadas.
- B) Revisión de los contenidos de los módulos de las asignaturas: propósitos y contenidos; y lineamientos de las orientaciones para la titulación y sus modalidades, haciendo hincapié en la correspondiente a Informe de prácticas profesionales.
- C) Talleres, cursos y foros de sensibilización.
- D) Espacio de observación y práctica docente.
- E) Ejecución de las actividades planeadas para los periodos de observación y práctica docente.
- F) Análisis de datos obtenidos en la observación y las entrevistas y la consecuente planeación de lo que se iba a realizar al momento subsiguiente, el de la práctica docente.
- G) Prácticas escolares realizadas en la escuela primaria en las asignaturas de español y matemáticas.
- H) Situar el problema y diseñar una propuesta de intervención.
- I) Organización de un foro para socializar experiencias de aprendizajes derivadas de la investigación generada a partir de los espacios de prácticas profesionales.
- J) Análisis de la información derivada de la evaluación psicopedagógica, adecuaciones curriculares, ambientes de aprendizaje y la revisión de los indicadores derivados de las observaciones anteriores.
- K) Construcción y aplicación de las adecuaciones curriculares dirigidas a los(as) niños(as) con Barreras de aprendizaje para la participación y su evaluación; o bien, las actividades remediales, según el caso.
- L) Evaluación de todo el proceso desarrollado.

RESULTADOS

El foro denominado “Atención para la inclusión educativa”, dio pie para reconocer los resultados de las entrevistas a los maestros de la escuela primaria regular en relación a sus estrategias para atender a los niños y niñas con barreras de aprendizaje, evidenciando que estos docentes: carecen de estas estrategias de enseñanza para el caso y que en el medio rural e indígena no se cuenta con servicios de USAER; tienen dificultades para atender a la diversidad en cuanto a las adecuaciones curriculares para responder a las características y necesidades de los niños en un contexto rural o indígena.

También se encontró que todas las escuelas investigadas atienden niños con barreras para el aprendizaje y la participación. En las narrativas de los ensayos que presentan como producto de evaluación de la asignatura, se observa que hay falta de interés de los estudiantes para generar propuestas de intervención socioeducativas y adecuaciones curriculares a los casos identificados en las escuelas primarias.

Las políticas están establecidas, en lo internacional y en nuestro país; pero la realidad de los docentes titulares de las escuelas primarias y los docentes en formación muestra la falta de competencias para materializar las políticas de inclusión por la falta de tal cultura incluyente.

EVIDENCIAS



Figura 1. Escuela primaria “Tierra y Libertad”, ubicada en Suchiapa, Chiapas

Grupos	N° de alumnos por grado	Grupo	Nombre de los alumnos	Dificultades de aprendizaje	Asociación a	Tipos de atención.
2°	A: 28 B: 31	A: 3 B: 3	Brinda, José, Fabricio Ángel, Visael, Rubicelí.	Letoescritura Matemáticas	Falta de estrategias, falta de apoyo de padres de familia	Maestros y padres
3°	A: 29 B: 26	A: 3 B: 3	Esmeralda, Carlos, Yuriani Julio Osuani, Ximena, Miguel Ángel	Letoescritura y Matemáticas.	Falta de atención, coeficiente intelectual bajo, falta de estrategias, falta de apoyo	Maestros y padres
4°	A: 34 B: 34	A: 2 B: 3	Daniel, Ángel Andrés, Josue, Diego	Letoescritura y Matemáticas.	Conducta y falta de atención de los padres.	Padres de familia y maestros
5°	A: 25 B: 25	A: 4 B: 2	Pedro pablo, Pedro de Jesús, Gustavo, José Edilberto, Erwin	Letoescritura, comprensión lectora, déficit de atención	Estrategias didácticas, falta de atención, padres de familia	maestro
6°	B: 27	B: 2	Elena y German	Letoescritura, problemas Matemáticos	Falta de preparación de los maestros, problemas familiares, estrategias	maestro

Esquema de las características de la población estudiantil de la escuela primaria “Tierra y Libertad

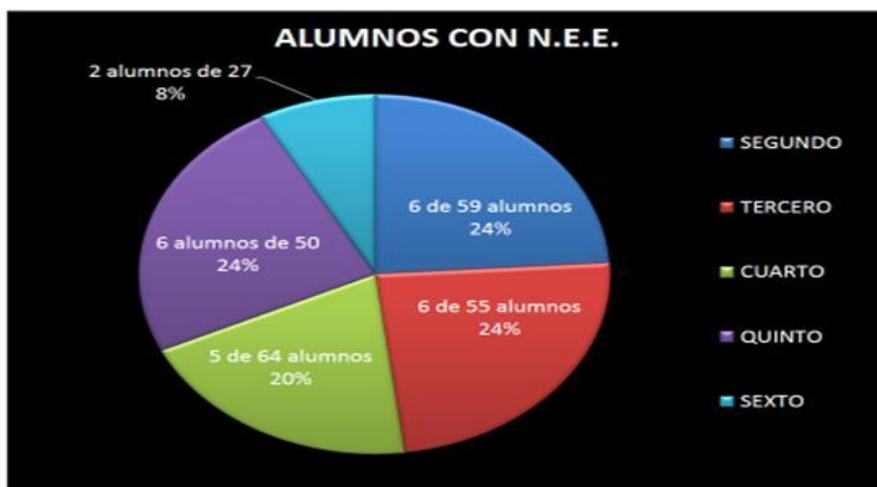


Gráfico de los alumnos con NEE identificados en la primaria “Tierra y Libertad”

CONCLUSIONES

Nuestro interés en esta investigación y recuperación de la experiencia de estos dos programas de estudio: Necesidades educativas (LEP'1997) y Atención a la inclusión educativa (LEP'2012), así como de lo expresado en los documentos recepcionales, está en que más que un programa es una política a cumplir; desde una mirada crítica a la realidad, se pretende generar, desde las aulas de la escuela normal Mactumactzá, las competencias para una cultura incluyente, requeridas por los futuros docentes que allí se forman, por medio de estrategias como son: foros educativos, debates, trabajo cooperativo, el juego, la investigación-acción, la narrativa. Lo que enriquece a este proyecto es que esta institución formadora de docentes cobija a estudiantes de todas las regiones del estado de Chiapas, provenientes de familias de bajos recursos: hijos de obreros, campesinos, maestros, amas de casa y cabe decir que el 40% de ellos son indígenas hablantes de su lengua originaria.

Una buena manera de resolver problemas, es aplicando el método crítico y para eso se hizo uso de la investigación-acción.

Los resultados del foro fueron exitosos aun cuando los estudiantes normalistas no habían tenido la experiencia de dirigir ni de exponer ponencias ante un público interesado en su trabajo docente y sus preocupaciones por lograr atender al proyecto de inclusión educativa.

Los docentes invitados, quienes trabajan como interinos en esta escuela normal, dieron muestras de su compromiso con la formación de los estudiantes; uno de ellos, expresó:

“Es la primera vez que participo, como ponente; al principio me genero un poco de temor, por las expectativas que los estudiantes podían tener con relación a la temática que abordé, pero este foro es un buen inicio para poner en práctica mis competencias como docentes de esta normal”. (Maestro interino)

Por su parte, algunos estudiantes, dijeron:

“El foro me generó una experiencia nunca vivida, estar frente a los compañeros de los cuatro grupos y ser escuchados con la ponencia nos ponía nerviosos, porque no es lo mismo exponer en el aula que ante un público de 100 personas”. (Estudiante normalista).

“La participación de los maestros interinos al principio me sentí con la oportunidad de poder evaluar su forma de participar en la ponencia, pero después me di cuenta que los temas que presentaron eran interesantes y me servían para ampliar mis conocimientos en los proyectos de inclusión educativa y el documento Recepcional para titularme, por lo que pensé que podría asesorarme en ms dudas” (estudiante normalista).

“El foro Fue muy bueno tuve la oportunidad de volver a tener a los docentes con los que cursé asignaturas en mi trayecto formativo, fue interesante volver a escucharlos” Mi proyecto de inclusión educativa tiene más tela de donde cortar” (Estudiante normalista)

“Este foro sirve como un escenario para reflexionar sobre los diferentes problemas que se presentan en el aula, a partir de las diferentes participaciones de los compañeros en la presentación de las ponencias, pudimos percibir que es un gran porcentaje de niños no están siendo atendidos, que existe una gran necesidad, que es la lectoescritura, y la conducta disruptiva, no solamente en una escuela en específica sino en todas las instituciones escolares, son un gran número de niños que presentan barreras de aprendizaje y capacidades diferentes. (Estudiante normalista).

El taller fue exitoso, los estudiantes mostraron interés en las estrategias que se presentaron durante el correspondiente para la enseñanza de la lectoescritura; uno de ellos manifestó lo siguiente:

Me gustó mucho el taller de Adquisición de la Lectoescritura, me hizo reflexionar que como futuro docente debo motivarme a realizar estrategias para cada una de las dificultades que enfrentan los niños y niñas; aprendí a realizar las actividades permanentes en mi grupo de quinto grado; así como el de leer textos de cuentos, escribir textos libres con diferentes propósitos, leer y comentar noticias, organizar y sintetizar información y compartir impresiones y puntos de vista, espero con esto resolver los problemas que enfrento con los niños; mi deseo es que aprendan a leer. (Alumno normalista).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L. (1994). *La interdisciplinariedad como principal organizador del currículum*. Educación y sociedad. Madrid: Acal.
- Carrillo, Dagoberto y otros. (2013). *Identificación y detección de los niños con NEE de la escuela primaria de Berriozábal, Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; México: (mecanograma).
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Editores S.A. de C.V McGraw-Hill Interamericana. Primera Edición.
- Marchesi, A. y E. Martín. (1992). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: Marchesi, A., C. Coll y J. Palacios (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: alianza.
- SEP. (2004) *Las Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas Primarias Oficiales y Particulares*. México: SEP
- SEP. (1997) *Plan de Estudios. Licenciatura en educación Primaria: Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres*. SEP: México
- SEP. (1997) *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. "Necesidades Educativas Especiales" Tercer semestre*. México: SEP
- Schon, A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO-UNICEF-Banco Mundial. (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos, artículo I, inciso I*. Jomtien, Tailandia.

FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: QUÉ RETOS

Mendes, Maria Elisabete¹

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

¹e-mail: elisabete@esep.pt

Resumen. Se presentan, de modo global, algunas de las cuestiones referentes a la formación de profesores, relacionándolas con el compromiso de ofrecer una educación de calidad para todos los niños y jóvenes con necesidades especiales. En ese ámbito, se enfatiza la importancia de la investigación, considerando que la implementación de sus resultados en la intervención puede ayudar a promover el desarrollo de una educación más inclusiva, a través de prácticas basadas en la evidencia. Una de las cuestiones centrales aquí abordada, está relacionada con la calidad de la formación impartida por las instituciones de educación superior y con las competencias a desarrollar por los profesores para que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad. En el sentido de explicitar algunos de los patrones de calidad que deben ser preservados en la formación de profesores para la inclusión, son sistematizados los principios clave preconizados por la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, así como algunas de las directrices internacionales emanadas por el Council for Exceptional Children y por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura. Se destaca, así, la responsabilidad de los formadores en la creación de comunidades de aprendizaje que promuevan la educación inclusiva.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Formación Docente, Contenido Curricular



INTRODUCCIÓN

La formación de profesores constituye un desafío para las instituciones de educación superior, concretamente en lo que se refiere a la formación de un profesional que tiene que implementar actividades educacionales que respeten la diversidad y promuevan la inclusión. Esta cuestión implica que sean desarrolladas competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, que permitan superar las barreras al acceso a la educación y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero también analizar críticamente los sistemas educativos y las representaciones subjetivas de los diferentes actores sobre la inclusión. En este contexto, la formación para una educación inclusiva necesita incorporar las contribuciones de otras disciplinas y no solamente la educación especial. La diversidad existente en los participantes en el proceso educativo implica que se consideren diferentes perspectivas de enseñanza y aprendizaje y requiere una formación interdisciplinar.

Una de las perspectivas a tener en consideración proviene de las directrices de organizaciones internacionales, concretamente de la UNESCO (2005), que explicita la idea de que la educación inclusiva debe estar basada en los derechos humanos, donde el acceso y participación para una educación de calidad es un imperativo. Así, todos los niños y jóvenes, independientemente de sus especificidades deben tener y ejercer su derecho a la educación. Sin embargo, tal como refiere Slee (2001), hemos constatado la implementación de un modelo de educación especial, que sustenta prácticas inclusivas, pero no implementa la inclusión plena, produciendo así un “maquillaje”, donde las prácticas de exclusión se trasladaron a la escuela.

La cultura de la escuela tiene una importancia determinante en las creencias que son compartidas por directores, profesores y otros profesionales, influyendo el modo como estos ven sus contextos de trabajo. Así, y de acuerdo con Infante (2010), a medida que la escuela preconice valores que incluyan la aceptación y la celebración de la diferencia, y el compromiso de ofrecer oportunidades educativas para todos los alumnos, siendo estos principios adoptados por todo el personal de la escuela, todos estarán capacitados para participar y aprender.

OBJETIVO

¿Qué es, entonces, necesario para que se camine en el sentido de un cambio transformador en el modo como la inclusión se implementa y qué aprendizaje es necesario para facilitar ese proceso?

FORMACIÓN INCLUSIVA

La investigación internacional sugiere que el desarrollo de formas más inclusivas de educación no se centra en la introducción de técnicas específicas o modelos organizativos, y sí en los procesos de aprendizaje social dentro de determinados contextos. Ainscow (2011) enfatiza, como una estrategia determinante,

el uso de los resultados de la investigación como medio de estimular la experimentación dentro de la escuela; y, citando a Copland (2003), sugiere que la investigación puede ser el ‘motor’ para posibilitar el liderazgo que es necesario para que se promueva la colaboración y la participación en el aprendizaje. En particular, para incentivar esfuerzos coordinados y sostenidos en torno a la idea de que es improbable alcanzar alguna alteración en los resultados de los estudiantes vulnerables a no ser que existan cambios en los comportamientos de los adultos. Por consiguiente, el punto de partida debe ir en el sentido de ampliar la capacidad de imaginar lo que podrá ser alcanzado, y combatir suposiciones adquiridas, la mayoría de las veces determinadas por bajas expectativas, sobre ciertos grupos de estudiantes, sus capacidades y comportamientos.

La Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (Agencia Europea) dinamizó un proyecto de Formación de Profesores para la Inclusión, del cual resultó el Perfil de Profesores Inclusivos. Este Perfil se destina a profesores, directores, decisores políticos y responsables por la Formación Inicial de Profesores (FIP), los cuales, según la Agencia Europea, están “en posición de influir en la política de formación de profesores para la inclusión y, de ese modo, iniciar e implementar cambios”. La misma fuente, considera además, que los responsables de la formación constituyen “el público-objeto fundamental, dada la constatación de que la formación de profesores es la palanca clave para los cambios sistémicos necesarios en la educación inclusiva”.

Así, la publicación del Perfil de Profesores Inclusivos, tiene, entre otros, el siguiente objetivo: “Reforzar el argumento presentado en el proyecto de que la educación inclusiva es de la responsabilidad de todos los profesores y de que la preparación de todos los profesores para trabajar en contextos inclusivos es de la responsabilidad de todos los formadores de la FIP” (Watkins, 2012: 6). Consideramos que este Perfil puede, de hecho, ser un instrumento orientador para el desarrollo de los contenidos curriculares para la formación de profesores inclusivos, y, tal como recomienda la Agencia Europea, constituir una herramienta para: (a) los futuros profesores - puede servir, particularmente, como punto de partida para superar experiencias personales de exclusión en las escuelas, realzando actitudes importantes, áreas de conocimientos y capacidades sobre las cuales los futuros profesores necesitan reflexionar críticamente a fin de eliminar estereotipos; (b) los formadores de profesores - pueden ser una herramienta para el proceso de construcción y de reconstrucción de mentalidades sobre los alumnos y la educación inclusiva como un abordaje para todos los alumnos. [...] puede constituir una guía para el trabajo de los formadores de profesores con sus propios alumnos y sus diferentes necesidades (Watkins, 2012: 21). En este documento, se refiere aún que “los decisores políticos, regionales y nacionales, tienen un papel crucial en la definición de una visión para la educación inclusiva, visión esa que es transferida para las políticas de las escuelas y para la formación de profesores”, y que las políticas para la Formación Inicial de Profesores deben ser orientadas “por una visión clara de las Instituciones de Educación Superior, en cuanto organizaciones de aprendizajes inclusivos”.



Las investigaciones realizadas han confirmado que el uso de sus resultados puede ayudar a promover el desarrollo de una educación más inclusiva. Concretamente, pueden ayudar a crear un espacio para reevaluar y repensar la intervención, interrumpiendo los discursos existentes y focalizando la atención sobre posibilidades de innovar la práctica (Ainscow & Kaplan, 2006; Messiou, 2006; Miles & Kaplan, 2005, cit por Ainscow, 2011). En este dominio, existen algunas estrategias metodológicas particularmente eficaces, como por ejemplo, realizar observación participante, o grabaciones en vídeo, que permiten recoger evidencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela. De acuerdo con los autores anteriormente citados, estos abordajes proporcionan datos que ayudan a tornar lo desconocido conocido de modo a estimular la auto-reflexión, creatividad y acción; lo que, puede conducir a una reformulación de la percepción sobre los problemas, llamando la atención del profesor para posibilidades diferentes en la forma de abordar las barreras a la participación y al aprendizaje.

Los jóvenes que participaron en la Audición del Parlamento Europeo, organizada por la Agencia Europea en 2011, refirieron, de acuerdo con Soriano (2014), que: “El punto de partida para la educación inclusiva es la sensibilización y la formación de profesores [...] Los profesores deben comprender lo que cada alumno necesita y darle oportunidad de conseguir los objetivos, con éxito. Todos tenemos talentos, juntos construimos una mejor comunidad de trabajo”.

La formación inclusiva debe, así, ser estructurada a partir de una evaluación basada en evidencias y la práctica basada en esas evidencias debe orientar el trabajo del profesor en la escuela.

ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA LA FORMACIÓN

La formación de profesores en el área de la educación especial solo tendrá éxito si responde a las necesidades de todos los alumnos, y para que eso suceda, la propia formación tiene que ser inclusiva. Así, uno de los principales objetivos a perseguido por los formadores será el de desarrollar las mejores prácticas para permitir la inclusión de todos los alumnos.

Es importante que la formación sea realizada por formadores que sean especialistas y experimentados en la intervención directa con niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, de modo a apoyar eficazmente a los estudiantes, para que lleguen a ser profesores inclusivos. Así, y de acuerdo con la New Paths to Inclusion Network (2015), los formadores deberían, entre otros: (a) experimentar planear e intervenir como parte integrante de una formación de calidad; (b) haber practicado los abordajes inherentes al planeamiento centrado en la persona; (c) creer que la intervención debe centrarse en el cambio del apoyo y no de la persona; (d) tener enraizados los valores de los derechos, inclusión, autonomía y autodeterminación; (e) saber activar experiencias prácticas y aprendizaje experiencial; (f) usar historias e imágenes para alargar horizontes y modo de pensar la inclusión; (g) implementar metodologías participativas; (h) realizar supervisión de las prácticas; (i)

ser conscientes del poder y de la responsabilidad que tienen como formadores y reflexionar sobre eso.

El mayor desafío para los formadores es, sobre todo, el de desarrollar un encuadramiento conceptual sólido, que permita modelar actitudes específicas, competencias de facilitación y comprensión reflexiva en los profesores de educación especial.

De acuerdo con el Council for Exceptional Children (2012) la razón de ser de la educación especial está en el conocimiento profesional especializado y en las competencias individuales para personalizar el aprendizaje para los individuos con necesidades especiales. Desde su inicio, la educación especial se ha basado en la comprensión de los niños o jóvenes y de los contextos en que viven y aprenden, a fin de planificar su educación. Esto implica la comprensión y respeto por las semejanzas y diferencias en el crecimiento y desarrollo humano, y se extiende a la estructuración e implementación de procedimientos para evaluar la eficacia de las prácticas y de los programas.

Los profesores de educación especial tienen que adquirir y usar sus conocimientos para mejorar los programas, apoyos, y servicios a nivel del aula, de la escuela, de la comunidad y del sistema. En ese sentido, con base en la investigación, deben identificar prácticas eficaces, y profundizar en el conocimiento teórico para mejorar las prácticas con niños o jóvenes con necesidades educativas especiales y sus familias. Así, es determinante que en el ámbito de su formación se fomente un ambiente favorable a la mejoría educacional continua y a la participación en la concepción y desarrollo de la investigación.

Los formadores deben usar estrategias que preparen a los profesores para cambiar actitudes no inclusivas y para actuar en situaciones de segregación; y, considerando los principios de formación de adultos, deben preconizar el crecimiento profesional de los intervinientes y cambios en sus prácticas, fomentando la *consultoría*, en un abordaje colaborativo para resolución de problemas, el *coaching*, desarrollando nuevas competencias, la *tutoría*, en una relación interpersonal de apoyo por parte de alguien más experimentado, y la dinamización de una *comunidad de aprendizaje* que conduzca a la creación colaborativa de planos de desarrollo (Winton, 2006). No solo los profesores, sino también los formadores de profesores necesitan trabajar en organizaciones, escuelas e instituciones de formación, que sean comunidades de aprendizaje, las cuales los valorarán como profesionales y apoyarán su trabajo a través de una visión clara y de una cultura común que promueve la educación inclusiva.

La Agencia Europea enuncia como principios clave para la Formación de Profesores para la Inclusión, entre otros, los siguientes: (a) “La formación inicial de profesores debe tener por base las experiencias de inclusión previas y si fuese necesario, quebrar el ciclo de la experiencia personal de educación segregada; (b) Los estudiantes de la formación de profesores necesitan experiencia de trabajo con alumnos con diferentes necesidades y de profesores competentes en el trabajo en contextos inclusivos. Necesitan ver la aplicación de la teoría en la práctica, durante la formación y hacer prácticas en ambientes inclusivos; (c) Los formadores de profesores



necesitan oportunidades para el desarrollo profesional, incluyendo formación continua, que apoyen su trabajo como formadores de profesores inclusivos que modelan los valores esenciales y las áreas de competencia, (d) Los formadores de profesores necesitan sentirse aprendices a lo largo de la vida. Necesitan ser activos y apoyados para proseguir su desarrollo profesional y para poder mejorar su trabajo como formadores de profesores inclusivos” (Watkins, 2012: 22 e 23).

La colaboración entre las instituciones de formación y las escuelas es determinante para que los futuros profesores tengan acceso a las experiencias prácticas en escuelas, servicios y recursos, para eso es necesario desarrollar un trabajo colaborativo entre los formadores de profesores y los profesionales de diferentes escuelas, así como con la comunidad en general.

El informe de la Agencia Europea sobre Formación de Profesores para la Inclusión en Europa (2011, cit por Sorriano, 2014), en el cual se aborda la estructura de la formación inicial de profesores, afirma que “Los formadores de profesores son actores clave en la garantía de la alta calidad del cuerpo docente. Muchos países europeos no tienen todavía una política explícita sobre las competencias de los formadores de profesores ni sobre la forma como deben ser seleccionados o formados”.

Pensamos que es este el desafío que las instituciones de educación superior deben ponderar, a corto plazo, si pretenden garantizar una formación de profesores de calidad.

CONCLUSIONES

Las instituciones de educación superior han sido afectadas por varios cambios de paradigma en la formación de profesores y por los múltiples significados que el concepto de inclusión educativa ha ido teniendo en los últimos años. La implementación de políticas de educación especial en el sistema regular de enseñanza ha presionado la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorizar la diversidad y el modo como deben promover comunidades educativas inclusivas.

Estos principios están asociados a áreas de competencia, las cuales están compuestas por diferentes elementos: actitudes, conocimientos (saberes) y capacidades (saber hacer); una determinada ‘actitud’ requiere un determinado ‘conocimiento y seguidamente ‘capacidades’ para la aplicación de ese conocimiento en una situación práctica (Beyer, 2001). Las competencias son, así, las características subyacentes de un profesional de cual resulta un desempeño eficaz, son indisolubles de la acción e implican asumir responsabilidades, así como reconocimiento social.

Las diferentes tareas a desempeñar por los profesores que apoyan a alumnos con necesidades educativas especiales implican el desarrollo de competencias a diferentes niveles: (a) instrumentales - construir conocimientos científicos y pedagógicos sobre necesidades especiales; profundizar en conocimientos basados en el análisis de variables contextuales, desde el nivel micro (familia, escuela) al macro (políticas sociales y educativas); saber evaluar condiciones específicas, analizar

resultados y usarlos en la planificación de la intervención; (b) interpersonales – profundizar en autoconocimiento, autorregulación, trabajo en equipo, resolver dilemas éticos; desarrollar actitudes favorables al establecimiento de colaboraciones, coordinación de servicios y sensibilización de la comunidad; saber autoevaluar las prácticas y cooperar con supervisores; y, (c) sistémicas - reflexionar sobre metodologías de intervención con niños/jóvenes con necesidades especiales y sus familias y seleccionar las más apropiadas; ser capaz de organizar e implementar programas de intervención, tomar decisiones y prever consecuencias; identificar recursos relevantes para la práctica profesional; y, delinear proyectos de investigación-acción que promuevan la calidad de las prácticas.

La Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva destaca, entre otras, como áreas de competencia clave: el “trabajo con otros – colaboración y trabajo en equipo son metodologías esenciales para todos los profesores”, que incluye el trabajo con padres y familias y con diferentes profesionales de educación dentro y fuera de la escuela; y, el “desarrollo profesional y personal – la enseñanza es una actividad de aprendizaje y los profesores son responsables del aprendizaje a lo largo de la vida”, lo que determina que los profesores sean profesionales reflexivos y la formación inicial de profesores la base para el desarrollo profesional continuo, pues un profesor no puede ser un especialista en todos los dominios de la educación inclusiva (Sorriano, 2014).

El Consejo Nacional de Educación (CNE), en Portugal, elaboró una recomendación sobre Políticas Públicas de Educación Especial, y, en el ámbito de la formación y cualificación de docentes en educación especial, recomienda, que: “se desarrollen procesos urgentes y rigurosos de regulación de los cursos de formación especializada que son relevantes para el reclutamiento de docentes de educación especial, con particular incidencia en su calidad científica y en la componente de práctica pedagógica de esa formación; los cursos de especialización en educación especial engloben unidades específicas que permitan dotar a los docentes de estrategias e instrumentos de intervención junto de alumnos/as con NEE, así como la supervisión de su intervención educativa; sea desarrollado, con urgencia, un plan de formación continua para los/las diversos intervinientes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (docentes, dirigentes, personal no docente), en el ámbito de la sensibilización a los principios de una escuela inclusiva” (CNE, 2014: 16206).

Esta recomendación refiere que, la formación y el perfil de los docentes en educación especial ha sido una cuestión ampliamente debatida, y que es consensual a su importancia para el desarrollo de respuestas educativas que promuevan aprendizajes en todos los alumnos; destaca también, que es relevante la necesidad de garantizar que el personal no docente, concretamente los auxiliares, que acompañan a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, posean el perfil y la formación adecuados a la función que desempeñan.



La UNESCO (2008, cit. por Watkins, 2012) afirma que “aplicar un abordaje basado en los derechos a la educación, caminando en el sentido de inclusión, requiere una amplia reforma del sistema escolar, incluyendo la modificación de políticas, currículos, sistemas de formación de profesores, materiales, ambientes de aprendizaje, metodologías, asignación de recursos, etc.”

Sobre todo, se exige un cambio de actitudes de todas las personas, en todo el sistema, para acoger la diversidad y la diferencia, considerándolas como oportunidades en vez de problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2011). Some lessons from international efforts to foster inclusive education, *Innovación Educativa*, 21, 55-74.

Beyer, L. E. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52, 151-16.

Conselho Nacional de Educação (2014). Recomendação n.º 1/2014: Políticas Públicas de Educação Especial, *Diário da República*, 2.ª série, 118, 16203-16206, 23 junho.

Council for Exceptional Children (2012). *Initial and Advanced Preparation Standards*. Recuperado (02.04.2016) de <https://www.cec.sped.org/Standards/Special-Educator-Professional-Preparation/CEC-Initial-and-Advanced-Preparation-Standards>.

Infante, M. (2010). Desafios a la formación docente: inclusión educativa, *Estudios Pedagógicos*. XXXVI, 1, 287-297. Recuperado (26.03.2016) de <http://www.scielo.cl>.

New Paths to Inclusion Network (2015). *Quality Standards for Trainers*. Recuperado (02.04.2016) de <http://personcentredplanning.eu/index.php/knowledge-home/141-koc/training-pack-in-person-centred-approaches/quality-standards-for-trainers>.

Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect?. *Educational Review*, 53, 113-123.

Soriano, V. (Ed) (2014). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.

United Nations Education Science and Culture Organization (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

Watkins, A. (Ed) (2012). *Formação de professores para a inclusão. Perfil dos professores inclusivos*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Winton, P. J. (2000). Early childhood intervention personnel preparation: Backward mapping for future planning. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (2), 87-94.

PLANES DE FORMACIÓN DE EQUIPO DE PROFESORES: INCLUSIÓN MEDIANTE EDUCACIÓN EMOCIONAL DE DOCENTES Y ALUMNOS

Soria Aldavero, Esther¹

Dirección Provincial de Educación de Soria, Universidad de Valladolid, España

¹ e-mail: esthersoriaaldavero@gmail.com

Resumen. La Consejería de Educación de Castilla y León apuesta entre sus estrategias de innovación por un modelo de competencias profesionales del profesorado, respaldado por una amplia oferta de modalidades en Red de Formación. La actualización 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. Pero, sobre todo, ayuda a optimizar nuestro bienestar profesional y personal, algo a veces descuidado que determina considerablemente cómo trabajamos y nos sentimos a diario.

En 2014 el Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria respondió a la detección de necesidades e interés del profesorado por trabajar el tema de Educación Emocional en los Docentes. Además de aumentar las estrategias formativas en la provincia, diecinueve profesores de diferentes etapas y centros decidimos embarcarnos en un proyecto: Planes de Formación Permanente de Equipo de Profesores, con el que optimizar competencias profesionales y personales en torno a la temática emocional, tanto de docentes, como consecuentemente de alumnos. Esta experiencia explica el proceso de composición, mantenimiento y evaluación de esta modalidad formativa. Se detallan objetivos y contenidos, inversión de tiempo y esfuerzo, cauces de comunicación, metodología de trabajo presencial y virtual, junto a recursos necesarios y materiales utilizados, puntos fuertes y aquellos que suponen mayor reto, limitaciones y producciones de material y vivencias. Difundir buenas prácticas puede motivar a replicar las actuaciones eficaces de formación y actuación docente.

Palabras clave: emociones, formación, docentes, alumnos, inclusión.



INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Se entiende por formación permanente el conjunto de actuaciones y actividades que promueven el perfeccionamiento, actualización y mejora continua en el desempeño de funciones y desarrollo de competencias profesionales. La formación permanente de los docentes es uno de los principios básicos de nuestro sistema educativo, que pretende una educación integral a través de todos los componentes de la comunidad educativa. Es por ello necesario contar con recursos especializados que apoyen la acción en este campo, planificando y coordinando el desarrollo de actuaciones que se organicen en los Centros para atender a la diversidad de necesidades formativas de los docentes, optimizando sus posibilidades de innovación, cambio y mejora. La formación permanente permitirá un mayor y mejor cumplimiento de sus funciones, fines y objetivos para los centros y alumnos, en un entorno inclusivo de continuas innovaciones y demandas que exigen nuestra adaptación y mejora.

En la Resolución del Parlamento Europeo de 2008, el Consejo de la Unión Europea establece como objetivo estratégico para mejorar la calidad de los Sistemas de Educación el apoyo al profesorado y formadores, para la respuesta inclusiva a las exigencias de la sociedad actual y de la educación permanente. La Ley Orgánica de Educación de 2006 establece que la formación permanente constituye un derecho y obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y centros. Determina que los programas de formación deberán contemplar adecuación de conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y didácticas, así como aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención a la diversidad y organización, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Compromete a las Administraciones educativas en la planificación de las actividades de formación del profesorado, garantizando una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y estableciendo las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. La administración educativa de Castilla y León planifica la formación permanente del profesorado adecuándola a la realidad educativa y a los resultados de encuestas de detección de necesidades anuales. Se impulsa así un modelo de formación al servicio del sistema educativo, conjugando las necesidades formativas expresadas por los docentes -y su inherente propia diversidad y fuente de diferencias- con las derivadas de objetivos institucionales e innovaciones educativas.

La Red de Formación es la estructura de órganos y personas que planifican, ejecutan y evalúan la formación permanente del profesorado. En la Comunidad de Castilla y León forman parte los Centros de Formación e Innovación Educativa, Área de Programas Educativos, Servicio de Inspección y profesionales de Orientación Educativa, desempeñando un importante papel en la cobertura de necesidades de formación, asesoramiento y apoyo a Equipos Docentes ante los procesos de cambio e innovación que implica el complejo desarrollo actual del proceso de enseñanza y aprendizaje. Doce Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIE) provinciales distribuidos geográficamente por toda la comunidad de Castilla León, referencia para la formación del profesorado en un contexto determinado, y tres Centros de formación específicos de ámbito regional (Superior, de Idiomas y de Tecnologías de

Información y Comunicación), que oferta formación más especializada compatible con la provincial, trabajan por mejorar la calidad educativa en centros escolares desde una perspectiva inclusiva que normalice la diversidad y el desarrollo de currículos con docentes más competentes, dando también respuesta a expectativas de mejora en el ejercicio profesional, aprendizaje, promoción y satisfacción laboral.

Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen escuela inclusiva como un proceso de análisis sistemático de las 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, participación y progreso de alumnos y profesores en la vida escolar de los centros, con atención a los más vulnerables. El Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León promueve el Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado. El proceso de apoyo y asesoramiento formativo debe centrarse en el logro del mejor ajuste de la respuesta formativa a cada docente, centro y entorno, desarrollando su capacidad para implicarse en su optimización de competencias profesionales, mejorando en última instancia el éxito educativo y competencias del alumnado. La legislación educativa regula la organización y funcionamiento de la Red de Formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado, especificando modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades formativas. Entre estas modalidades presenciales y virtuales, la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa convoca anualmente una convocatoria de selección de Planes de Formación Permanente de Equipos de Profesores, opción formativa desarrollada en esta experiencia con la temática de Educación Emocional.

Las diferencias individuales de los docentes en muchas ocasiones están asociadas a expectativas, motivaciones, estilos de aprendizaje y docencia u otros rasgos de la personalidad que no tienen por qué suponer un obstáculo sino un condicionante a tener en cuenta en el proceso formativo. El principio de inclusión es necesario para garantizar el desarrollo de todos, la equidad y la cohesión social. Parece interesante propiciar y difundir la idea de que la inclusión y la formación corresponden a todos, siendo un principio –no solo una medida- a asumir y respetar en cualquier etapa o momento vital, sea cual sea el nivel de competencias y las necesidades formativas que puntual o permanentemente se detecten. El concepto de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) incluye los conceptos de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal, coincidente con el modelo de competencias docentes. 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. 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.

La tendencia actual en neurociencia e 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 como condicionantes de un



aprendizaje eficaz e inclusivo. Cuidar las condiciones y oferta formativa es esencial para su éxito.

OBJETIVOS

La unión y consenso de expectativas, ideas y necesidades, nuestra motivación e ilusión por la temática planteada en torno a las emociones docentes, y el esfuerzo compartido por mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, junto a la humildad pero amplias perspectivas con que pretendimos empezar a aplicar nuestros conocimientos como equipo de trabajo, fundamentan los objetivos que presentamos:

- Obtener mejoras individuales en las competencias emocionales trabajadas, consiguiendo aplicarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, optimizando el bienestar en relaciones personales entre profesores, entre alumnos y entre ambos.
- Materializar con actividades cohesionadas que el trabajo emocional realizado por los docentes sea coherente y contribuya al desarrollo emocional de los alumnos.
- Crear un trabajo compartido cuyos beneficios grupales se extiendan a nuestros centros, contribuyendo y animando al profesorado en su formación y orientación para la mejor gestión de estas competencias intra e interpersonales, mejorando su desempeño profesional y aumentando su bienestar personal.
- Prevenir los conflictos y minimizar la gravedad de los existentes.
- Ofrecer alternativas para las actividades de tutoría y de aula donde alumnos y profesores obtengan beneficios prácticos para el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Avanzar y consolidar el aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos planteados con una tercera fase de formación presencial, así como con el asesoramiento de expertos que nos mantenga actualizados y motivados.
- Obtener orientaciones y modelado por parte de expertos sobre la mejor manera de diseñar, seleccionar y aplicar conocimientos y materiales de educación emocional en el aula, incrementando nuestra autonomía y competencia.
- Realizar actividades en el aula que incorporen los contenidos y competencias relacionadas con las emociones, haciendo bidireccional el aprendizaje, trabajo que profesores y alumnos realizan en el aula y centro, beneficiando a ambos.
- Evaluar nuestra competencia emocional antes, durante y después del

trabajo realizado, desarrollando actuaciones de mejora para nuestra práctica docente.

- Fomentar la reflexión y el debate en grupo a través de nuestra experiencia con los alumnos en el aula y centro y el conocimiento de investigaciones y actuaciones de innovación en otros centros.
- Incorporar el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación como una manera de conocer otras prácticas y materiales, así como trabajar de forma colaborativa en los nuestros y difundir sus resultados y valoración de aplicación.
- Cumplir con los contenidos y objetivos progresivos del plan de trabajo planteado, con el valor de esfuerzo equilibrado y compartido entre todos los componentes.
- Fomentar y aumentar la percepción de satisfacción y mejora de la actividad docente y calidad educativa inclusiva a través de la mejora de nuestra competencia emocional, normalizando la diversidad de la comunidad educativa.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En el año 2014 el Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria respondió a la necesidad formativa e interés de muchos profesores por trabajar el tema de la Educación Emocional en los Docentes. Realizamos un curso, compartiendo el convencimiento de que es necesario que los docentes experimentemos nuestro desarrollo y crecimiento afectivo para favorecer una adecuada inteligencia emocional en el alumnado, y continuamos en 2015 con esta formación mediante otro curso de nivel más avanzado. Tras finalizar esta segunda fase de Educación Emocional, 19 profesores de diferentes etapas y centros educativos de la provincia de Soria decidimos embarcarnos en un proyecto de Equipo de Formación, con el que optimizar nuestras competencias profesionales y personales en torno a la temática de las emociones, tanto de los docentes, como consecuentemente sobre la educación emocional de los alumnos. Nos interesaba, por un lado, continuar con la formación recibida en una tercera fase, para ser orientados en la mejor manera de enlazar la teoría con la práctica. Por otro lado, iniciar nuestro trabajo colaborativo grupal en la selección, diseño y aplicación de actividades y materiales en el aula, que mejoraran las competencias pretendidas y cumplieran nuestros objetivos de educación inclusiva.

La forma de organizar un Equipo de Formación depende de los intereses de cada grupo: el CFIE ofrece flexibilidad y posibilidades variadas. Nuestra opción elegida fue un Equipo de Formación de dos cursos de duración. Las reuniones iniciales para organizarse y consensuar necesidades, objetivos y motivaciones que se plasmarían en el proyecto escrito y actuaciones, se consideran fundamentales como



predictoras del éxito e implicación grupal. En el primer año, curso 2015-2016, realizamos la fase 3 del curso de formación “Educación Emocional de los Docentes”, que siempre fue impartida, a través del CFIE de Soria, por el Centro Emotiva de Madrid. Las 20 horas de duración (18 presenciales y 2 de aplicación de las actividades planteadas en el aula y/o centro de cada uno de los participantes a nivel personal) fueron siempre interesantes, divertidas y una opción de calidad en la que invertir tiempo. Los contenidos incluyeron diferentes componentes de educación emocional y la guía y modelado sobre el diseño y aplicación práctica de las actividades y dinámicas planteadas en el aula. Se estableció diferenciación y adaptación para las tres etapas educativas de nuestro interés y desempeño profesional (infantil, primaria y secundaria). También en el curso 2015-2016 se formó, paralelamente al curso y dentro del Equipo de Formación, el Grupo de Trabajo denominado “Recopilación, selección y diseño de actividades y materiales de educación emocional”. La metodología fue sencilla gracias al esfuerzo y contribución equilibrada de los componentes, aspecto que supuso el mayor reto del grupo, dada la diversidad de intereses y tiempo de conciliación personal. Cuatro tardes de reunión presencial de trabajo “oficial” en todo el curso, y algunas horas de trabajo colaborativo virtual fueron lo prescriptivo, planificando, flexionando y evaluando materiales y actuaciones de trabajo. Se incluyó también la revisión de resultados de investigaciones en relación a las emociones de los docentes y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo hincapié en las necesidades y actuaciones realizadas en los centros de la provincia de Soria. Pero además de esas 15 horas, cada componente aportó y se implicó en el Grupo de Trabajo en función de sus posibilidades personales y profesionales a través de cauces de comunicación establecidos, incorporando el uso de tecnologías de información y comunicación, necesarias para la búsqueda, selección y envío compartido de materiales. Esto permitió flexibilidad temporal y espacial para compensar dificultades horarias y dispersión geográfica de los componentes, utilizándose aplicación *Whatsapp* para cuestiones de citas presenciales o documentos pendientes de revisar con plazo límite, avisos de documentación nueva o temas importantes; Aplicación *Drive* para compartir el proyecto, materiales seleccionados y documentos para realizar modificaciones y propuestas; Correos electrónicos para enviar documentos definitivos para su conservación, y Plataforma del CFIE para la fase colaborativa, donde difundir materiales y resultados del trabajo realizado en nuestros centros, beneficiando a la comunidad educativa. Los momentos de distensión y trabajo fueron complementarios para conseguir que el esfuerzo e inversión de tiempo, voluntario en gran parte, mereciera tanto la pena. El Grupo de Trabajo recogió en un documento algunas experiencias, difundiendo nuestra buena práctica formativa en la Revista Digital de la Junta de Castilla y León (bibliografía), donde puede descargarse el documento.

En el curso escolar 2016- 2017 se retomó el Equipo de Formación en su segunda etapa, donde se realiza un Seminario, que incluye 22,5 horas de trabajo en equipo y 7,5 horas de ponencia con experta, elegida por nosotros. La ponencia se realizará en el segundo trimestre del curso, permitiendo así una evaluación del trabajo ya iniciado en ese curso escolar por el grupo, y a su vez una evaluación constructiva de mejora para la continuación del trabajo que se vaya a realizar en el tercer trimestre. El

Equipo trabaja actualmente en el diseño de materiales prácticos que combinen todos los aprendizajes previos con imágenes de un libro seleccionado (peces mostrando diferentes emociones), con expectativas de aplicaciones creativas, como un proyecto emocional que una a los Centros de las localidades por las que pasa el Río Duero.

EVIDENCIAS

Los CFIEs son la principal referencia en materia de formación permanente, tanto en detección de necesidades como en gestión y realización de actividades formativas, con funciones de asesoramiento en desarrollo profesional y curricular, implantación de programas educativos, promoción de innovación, investigación e intercambio de experiencias y relaciones inclusivas con la comunidad educativa y entorno.

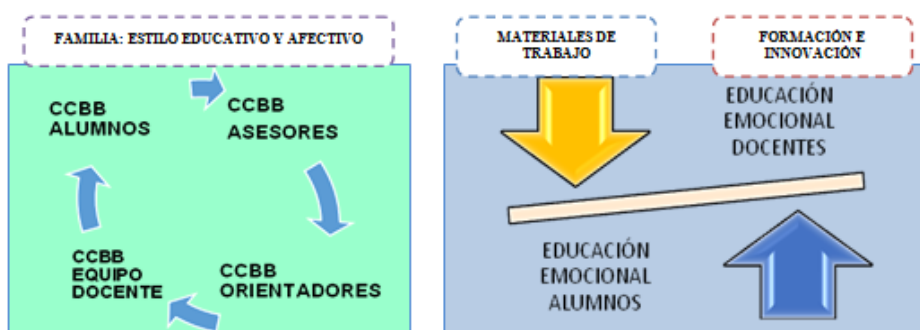


Imagen 1. Caudales y vías de formación en la Red de Formación Permanente del Profesorado. 2017

La adecuación de técnicas y métodos docentes en aula y centros escolares, incluye los aspectos de coordinación, organización, orientación, tutoría y atención educativa a la diversidad. La gestión de las emociones en las interacciones profesionales y personales cobra esencial importancia, pudiendo ejercer influencia positiva o negativa. En el marco de una filosofía de escuela inclusiva, la interacción entre la faceta profesional y personal de los docentes se torna fundamental para la calidad y éxito educativo.



Imagen 2. Interacción competencias básicas de recursos personales. Relación Educación Emocional alumnos-docentes

Muchos materiales seleccionados y creados por el Equipo de Formación tienen relación con el plan de lectura de los centros, contemplándose la utilización de contenidos de obras seleccionadas de literatura infantil y juvenil. Considerando como evidencia basada en la práctica que no todos los docentes de la provincia de Soria pueden tener la misma facilidad y predisposición para trabajar las emociones en el aula, se pretendió facilitar su tarea difundiendo materiales ya creados que empleen libros de lectura, con los que cualquier profesor de aula pueda sentirse más cómodo o seguro, al disponer de una estructura o material de referencia para enfocar el diálogo sobre las emociones. El presupuesto de esta modalidad formativa ha permitido disponer de una ponente experta, pagar el desplazamiento a la sede formativa de los miembros que residen fuera de la capital y adquirir libros. El CFIE funciona así como centro de recursos compartidos para facilitar que cualquier docente de la provincia que revise nuestro trabajo y quiera replicarlo, pueda utilizarlos gratuitamente.



Imagen 3. Proceso formativo y de trabajo del Equipo de Profesores. 2016

El Equipo de Profesores ha consolidado su competencia Intra e Interpersonal (habilidades personales, orientación y acción tutorial); Social Relacional (mediación y resolución de conflictos, promoción y control de convivencia) y Gestión de convivencia (habilidades sociales, comunicativas y transparencia, gestión de participación). La evidencia fundamental es que consensuar ideas y necesidades, unir

motivación por las emociones con esfuerzo compartido, ha permitido utilizar materiales y actividades con que mejorar el bienestar y éxito diario de aulas y centros.

CONCLUSIONES

El concepto “Diversidad” no sólo alude a Alumnos, sino también a Equipos Docentes, Centros, Familias y Contextos. Cada decisión formativa debe ser competente 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.

La formación de los docentes debe ser también una actividad intencionada, siendo uno de los criterios básicos para realizarla tener un Proyecto que concrete con coherencia y realismo las actuaciones y pretensiones de cada modalidad de formación. Diferentes circunstancias profesionales y de conciliación familiar y personal pueden determinar la formación que los docentes lleven a cabo. Prevalece no obstante el interés, responsabilidad e implicación de gran parte del colectivo docente y Administración por la mejora de nuestro desempeño emocional en los centros educativos. Aunque son muchos los factores y condiciones que por supuesto deben mejorarse de forma paralela, aportar experiencias y materiales con los que mejorar el día a día en la convivencia de aulas y centros ha favorecido en el caso de diecinueve docentes que otras actuaciones académicas se desarrollen con mayor bienestar y éxito.

Ojalá leyendo nuestra experiencia más profesores se animen a formarse y poner en práctica actividades específicas de Educación Emocional, claves para la inclusión educativa y social, promoviendo un conocimiento, respeto y gestión de las diferencias individuales personales de todos los componentes de la comunidad educativa. Cuando reflexionamos al finalizar cada jornada escolar, las situaciones más significativas suelen tornar como necesario e interesante fomentar una convivencia emocionalmente positiva y mejorar nuestro bienestar docente. Es la contribución más humana o de valores que podemos aplicar para la mejora del aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos, mejorando la calidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y las relaciones intra e interpersonales de nuestros centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martínez, I.M., Grau, R. y Salanova, M. (2002). El Síndrome de Burnout en los profesionales de la Educación. En M. Marin, R. Grau y S. Yubero (Eds.), *Procesos Psicosociales en los Contextos Educativos*. Madrid: Pirámide, pp. 187-196.

Modelo de competencias profesionales del profesorado elaborado por la Red de Formación de Castilla y León. Documento marco de la formación y del desarrollo profesional docente. Recuperado (19.02.2017) de <http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/>



Normativa educativa de formación. Recuperado (19.02.2017) de <http://www.educa.jcyl.es>

Revista digital Junta Castilla y León. Artículo de difusión. Recuperado (19.02.2017) de http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php?option=com_content&view=article&id=3485&catid=175&Itemid=41

Salovey, P., Brackett, M. y Mayer, J (2004). Emotional Intelligence. Naples. Dude

TENDENCIAS DE USO Y ACEPTACIÓN DE ALGUNAS METODOLOGÍAS INCLUSIVAS EN LAS UNIVERSIDADES DE OVIEDO Y LIBEREC (R. CHECA)

Tamargo Pedregal, Luis Ángel¹

Universidad de Oviedo, España
¹ e-mail: luisangeltamargo@gmail.com

Resumen. La puesta en práctica de una educación inclusiva eficiente y práctica puede apoyarse en diferentes técnicas y metodologías pedagógicas. En el presente trabajo se realiza un análisis empírico de las tendencias de uso de tres enfoques metodológicos de interés en la educación inclusiva, y el grado de aceptación de las mismas entre estudiantes de pedagogía de las Universidades de Oviedo (España) y Liberec (República Checa). Las técnicas que se consideran en este trabajo son el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y el contrato pedagógico, cuya puesta en práctica favorecen la acción educativa y el control del aula en el contexto de la enseñanza inclusiva (Durán 2002, Guerrero 2012, Pujolàs 2003, 2009 y 2012). Los resultados obtenidos pretenden poner de manifiesto las diferencias observables entre las experiencias vividas del alumnado de estas universidades y su opinión acerca de la idoneidad, o no, de estas metodologías inclusivas.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, metodologías inclusivas, aceptación, Universidad de Oviedo, Universidad Técnica de Liberec.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Echeita (2008) afirma, referente a lo que podemos entender como ‘Educación Inclusiva’ que *“no existe una definición única y compartida de este término, ya que hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad”* (p.10).

El mundo educativo tiene ante sí el reto de atender y dar cabida a la variada pluralidad del alumnado. Esta diversidad hace referencia a un amplio concepto que no se limita deficiencias físicas o psíquicas, sino que abarca otro tipo de facetas, como las de índole social (diferencias culturales, socioeconómicas...) u otros aspectos psicológicos de los alumnos y las alumnas, como las diferentes motivaciones, ritmos de aprendizaje, intereses... (Jiménez y Vilá, 1999).

Entre las opciones metodológicas que nos ayudan en esta materia, figuran aquellas que hacen de la pluralidad su punto fuerte, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos y el contrato de aprendizaje (Guerrero, 2012).

OBJETIVOS

El principal objetivo buscado con la realización de este estudio era conocer las vivencias del actual alumnado de pedagogía en lo referente a metodologías de interés a la hora de desarrollar una educación inclusiva eficaz, tanto en la Universidad de Oviedo como la Universidad Técnica de Liberec. Así mismo, como futuros profesionales del ámbito de la pedagogía, se ha pretendido con este trabajo conocer el grado de aceptación de las metodologías y técnicas aquí tratadas: aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos y el contrato de aprendizaje.

Como objetivo secundario se pretende observar las diferencias notorias entre los sujetos de ambas universidades, si es que existen, con el fin de poder detectar alguna tendencia de interés que pueda ser interpretada en clave internacional.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La metodología empleada en este estudio es aquella que se considera más acertada en el caso de requerir de sujetos voluntarios (Bisquerra, 1989; y Cook y Reichardt, 1986): la metodología cuantitativa no probabilística y casual.

Descripción del contexto y los participantes

La obtención de los datos a analizar se ha producido a través de la recolección de cuestionarios autoconstruidos para la ocasión previamente repartidos entre 24 sujetos voluntarios del primer curso de Bakalárské Specializace V Pegagogice (Bachiller en la especialidad de Pedagogía), de la Universidad Técnica de Liberec, localidad de 106187 habitantes situada al norte de República Checa, apenas a 1 hora de la capital, Praga, y a sólo 3 horas de Berlín. La edad media de los alumnos

participantes es de 22 años, aunque en su mayoría (un 50% del total) oscila entre los 19 y los 20 años. Por otra parte, el sexo predominante es el femenino puesto que las mujeres representan el 83,3% de los sujetos de la muestra (sólo han participado 4 hombres).

Instrumentos y procedimiento

El medio utilizado para la obtención de datos ha sido un cuestionario creado específicamente para la ocasión. Este instrumento presenta, en su totalidad, 20 ítems diferentes, la mayoría de ellos valorados según escala Linkert; sin embargo, el trabajo aquí presentado se centra exclusivamente en un ítem en el que debe marcarse con una X la opción que más se asemeje a la opinión del participante. Es el siguiente:

Con qué frecuencia se utilizan las siguientes metodologías, y cuales consideras más acertadas para la docencia de tus clases:

Frecuencia de uso				Estilos metodológicos	No lo conozco	Recomendadas			
1	2	3	4			1	2	3	4
1	2	3	4	Trabajo cooperativo	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4
1	2	3	4	Aprendizaje basado en proyectos	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4
1	2	3	4	Contrato de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4

Se procedió al reparto de los cuestionarios a los alumnos de primer curso voluntarios en un aula, siendo cubiertos en ese preciso momento por los mismos, de forma individual. Una vez concluidos, los instrumentos fueron recogidos procediendo posteriormente a la transcripción y el volcado de los datos en el programa de análisis estadístico IBM SPSS v. 19.

Las variables estudiadas son seis en total, la frecuencia de uso y el grado de aceptación (o de recomendación) de cada una de las tres metodologías a estudio.

Los ítems a estudio han sido valorados por los sujetos según una escala de cuatro valores, así como una pestaña con la que indicar el desconocimiento de la metodología en caso de ser así (marcada esta opción, no se puede valorar la metodología en cuestión).

En el caso de las frecuencias de uso: 1- nunca ha sido utilizado, 2- poco uso, 3- algo de uso, 4- muy utilizado; para el grado de recomendación: 1- nada recomendable, 2- poco recomendable, 3- algo recomendable, 4- muy recomendable

Una vez introducidos los datos, se procede a realizar un estudio de frecuencias en cada una de las variables, representando los resultados en gráficas representativas.

EVIDENCIAS

El análisis estadístico realizado ha proporcionado una serie de gráficos que facilitan su posterior interpretación. A continuación, se exponen dichas



representaciones para cada una de las metodologías estudiadas:

Aprendizaje cooperativo

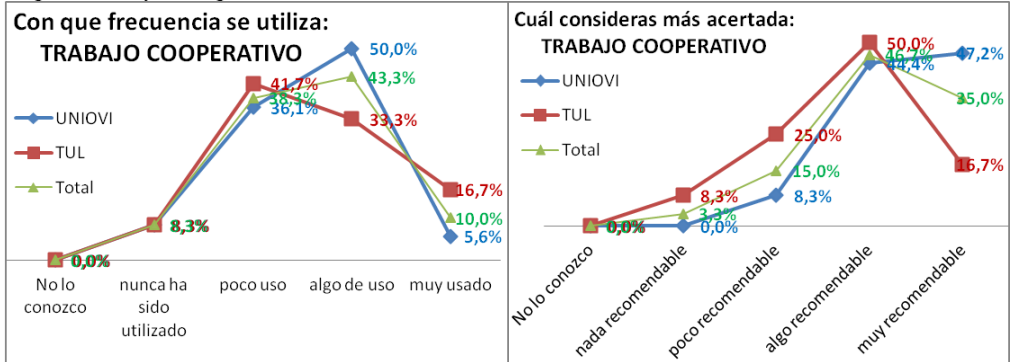


Figura 1. Frecuencia de uso y grado de aceptación del aprendizaje cooperativo.

Aprendizaje basado en proyectos

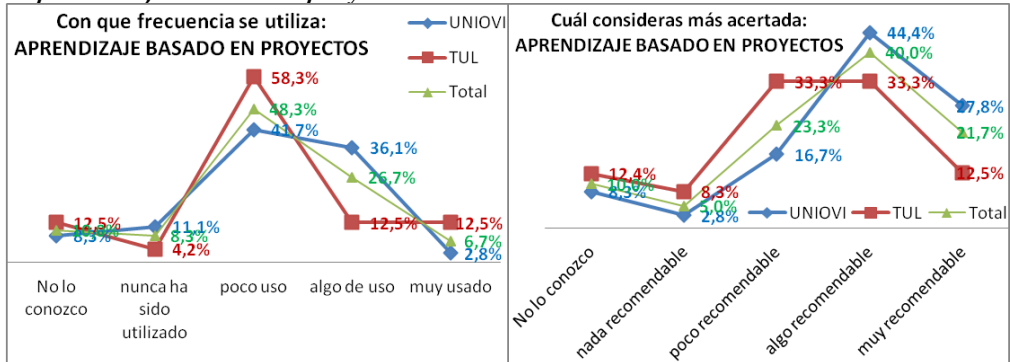


Figura 2. Frecuencia de uso y grado de aceptación del aprendizaje basado en proyectos.

Contrato de aprendizaje

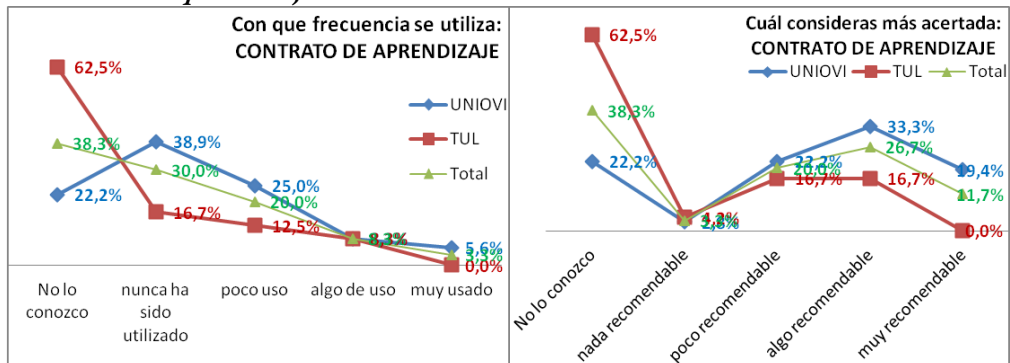


Figura 3. Frecuencia de uso y grado de aceptación del contrato de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Conviene comenzar indicando las limitaciones de esta investigación. El tamaño de la muestra está lejos de ser representativo, 58 sujetos en total, y, además, existe un sesgo en cuanto al sexo muy elevado en cuanto a los datos referentes a la Universidad Técnica de Liberec, ya que casi la totalidad de los sujetos partícipes del estudio en dicha institución son mujeres (20 de las 24). Por todo ello, los resultados obtenidos solo podemos tenerlos en consideración a la hora de buscar posibles tendencias y formular posibles hipótesis en futuros estudios más exhaustivos.

Puede observarse como el aprendizaje cooperativo el más usado y el más recomendado en términos generales, tanto entre los alumnos de la Universidad de Oviedo como los de la Universidad Técnica de Liberec. No obstante, existen diferencias de opinión entre ambos colectivos: el 66,7% del alumnado checo considera que el trabajo cooperativo es una metodología “algo recomendable” o “muy recomendable, frente al 91,7% de los estudiantes españoles que también lo considera. Esta diferencia de criterios puede deberse a que el 55,6% de los alumnos de la Universidad de Oviedo han trabajado con esta metodología “algo” o “mucho”, mientras que en el caso del alumnado de la Universidad Técnica de Liberec ese porcentaje es del 50%. Llama la atención de que el 100% de los encuestados de ambas universidades afirma conocer lo que es el aprendizaje cooperativo.

En el caso del aprendizaje basado en proyectos. El alumnado de la Universidad de Oviedo lo considera “algo recomendable” o “muy recomendable” en el 72,2%, mientras que entre el alumnado de la Universidad Técnica de Liberec es sólo del 45,8%. Entre estos mismos encuestados, el 62,5% de los estudiantes checos afirma no haber usado nunca este método, o haberlo usado poco. El desconocimiento de esta metodología es superior en la Universidad Técnica de Liberec, con un 12,4% del alumnado que afirma no conocerlo, frente al 8,3% de los estudiantes de la Universidad de Oviedo.

Referente al contrato de aprendizaje, llama la atención el elevado grado de desconocimiento de esta técnica sobre todo entre el alumnado de la Universidad Técnica de Liberec, donde el 62,5% de los partícipes afirma desconocerla. En el caso de la Universidad de Oviedo, el desconocimiento no es tan grande aunque si significativo (un 22,2%), habiendo sido utilizado muy pocas veces o incluso ninguna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Ed. Edebé.
- 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



Guerrero, C. (2012). *Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención*. Recuperado (02.02.2017) de <http://quadernsanimacio.net/>

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: ed.Aljibe.

Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ed. Octaedro.

Pujolàs, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica e aprender juntos alumnos diferentes*. VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Guatemala, 5-6 octubre.

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1).

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL PLAN DE ESTUDIOS 2012 PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Trujillo Segoviano, Jorge¹, Hernández Ayala, Hernán²

Escuela Normal Experimental de El Fuerte, México

¹e-mail: jorgetrujillo16@hotmail.com, ²e-mail: heah749@hotmail.com

Resumen. La principal necesidad del modelo de formación de las escuelas normales en México es la pertinencia que este debe llevar con las complejas demandas de la sociedad actual. Este, debe contribuir en la formación de la niñez, desarrollando nuevas formas de enseñanza, a través de prácticas inclusivas que posibiliten responder a sus diferencias, reduciendo y dando fin a la exclusión. En el estudio, se analiza la congruencia entre los planes de estudio 2011 para la educación básica y el plan de estudios 2012 para la formación de licenciados de educación primaria en México, en relación a la inclusión educativa para dar cuenta si las escuelas normales forman docentes con las competencias necesarias que atiendan el enfoque inclusivo en las escuelas de educación primaria. Para ello, se realizó un análisis comparativo del plan de estudios 2011 de educación básica y la curricula del plan de estudios 2012 de escuelas normales, a partir de dicho análisis se evidenció que existe una congruencia entre ambos, lo que contribuye de manera importante a la formación de competencias profesionales que permiten que el egresado normalista logre concretar practicas inclusivas acorde a las exigencias que demanda la educación básica. Asimismo, los resultados dan pie a la realización de un estudio de seguimiento de los egresados que dé cuenta de las prácticas inclusivas que realizan en las escuelas primarias.

Palabras clave: educación inclusiva, competencias, sociedad, enseñanza, diversidad.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Las Escuelas Normales en México son instituciones responsables de la formación docente para la atención de la educación básica, por tal razón, se debe procurar que sus egresados desarrollen competencias profesionales de acuerdo a las necesidades que este nivel demanda. En este sentido, es de suma importancia que su modelo de formación sea pertinente con las complejas demandas que actualmente la sociedad exige.

Una de esas herramientas que posibilitan la formación de un docente capaz de contribuir a la formación de la niñez acorde a las necesidades que la sociedad hoy demanda, son los planes de estudio, tanto el de la Educación Básica 2011 y el de formación de Licenciados en Educación Primaria 2012, los cuales se espera que estén alineados de forma congruente, esperando que los egresados de las escuelas normales de México sean capaces de contribuir a la formación de la niñez mexicana acorde a lo planteado en el plan de estudio referido.

La educación inclusiva es una posibilidad de tomar en cuenta y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes por medio de prácticas inclusivas desde el aprendizaje, la cultura y las comunidades, reduciendo y dando fin a la exclusión dentro de la educación. Se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y en consecuencia del desarrollo humano. Reconoce que lo que nos caracteriza a los seres humanos es precisamente el hecho de que somos distintos los unos de los otros y que por tanto, las diferencias no constituyen excepciones. Desde esta lógica, la escuela no debe obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma manera, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, sino por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que reconozcan y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos, llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos (UNESCO: 2008). El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas comunes, compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales y dentro de estas algunas pueden ser especiales.

Respecto a la inclusión Ainscow y Miles (2008) sostienen que:

a) La inclusión se refiere a todos los niños y jóvenes de las escuelas; b) se concentra en la presencia, la participación y los resultados; c) la inclusión y la exclusión están vinculados, de tal modo que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; y d) la inclusión se considera como un proceso que no tiene fin. Por lo tanto, una escuela inclusiva es una escuela en movimiento y no la que ha llegado al estado de perfección. La inclusión, por consiguiente, es un proceso que exige una vigilancia continua (p.24). Estos mismos expertos en la temática, sostienen que esta perspectiva exigiría desafiar presupuestos profundamente arraigados sobre el fracaso escolar entendiendo como el resultado de las características individuales de los niños y de sus familias e intentar, en cambio, un análisis de los obstáculos que, dentro del sistema educativo, se oponen a la participación y el aprendizaje de los alumnos

(Acedo, 2008).

Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010) citan a Gonzales (2008) quien separa dos facetas de liderazgo: los procesos y el contenido. La primera aborda los modelos que facilitan la inclusión y la justicia social; mientras que el contenido es posible hablar de una serie de prácticas directamente vinculadas con los valores y principios ligados a la inclusión y la justicia social. Estos mismos investigadores presentan un recuento de modelos, los cuales destacan la importancia de un liderazgo que facilite la participación y el desarrollo de la comunidad y, con ello, la creación de escuelas inclusivas para la justicia social.: liderazgo instructivo (Blase y Blase, 1998), de Liderazgo Sostenible (Hargreaves y Fink, 2006), Sistémico (Higham, Hopkins y Matthews, 2009), Distribuido (Spillane, 2006), Para el aprendizaje (McBeath y Dempster:2008) o Inclusivo (Ryan, 2006b) y el enfoque de liderazgo democrático y participativo (Gonzales, 2008).

Estos mismos enfatizan que es probable que lo que define al liderazgo inclusivo no sea tanto el estilo como las prácticas que se promueven. Y citan a Leithwood (2005) quien defiende que hay una serie de prácticas de liderazgo que son valiosas en todos los contextos, de tal forma que deben considerarse como un componente necesario, pero no suficiente, de un buen líder escolar: Identificar y articular la visión de la escuela, desarrollar a las personas, fortalecer la cultura escolar inclusiva, centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, fomentar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias, expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas.

OBJETIVO

En el presente estudio, se analiza la congruencia entre los planes de estudio para la educación básica 2011 y para la formación de licenciados de educación primaria 2012, de México, en relación a la inclusión educativa para dar cuenta si las escuelas normales están formando docentes con las competencias indispensables para atender el enfoque inclusivo en las escuelas de educación primaria.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La educación Inclusiva en el Plan 2011, Educación Básica.

El Plan de estudios para la Educación Básica (SEP, 2011), hace énfasis en el desarrollo de competencias para la vida, así cumplir con la formación integral del individuo, mandato legal explícito en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos I. Para dicho fin hace explícito algunos requerimientos, entre estos, “favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes”(p.



17); así también considera como principio pedagógico “favorecer la inclusión para atender la diversidad”(p.35).

Las competencias que se aspira que los alumnos de educación básica desarrollen a través de las diversas asignaturas; son dos de ellas las que nos interesa citar:

Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónica y empáticamente con otros y con la naturaleza; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística. Y Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP, 2011).

Asimismo, se explicita que los alumnos al egresar de la Educación Básica:

Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley. Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística. Y Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros,... (p.40).

Los datos anteriores evidencian la importancia que se le da a la atención del enfoque inclusivo, por tal razón es elemental hacer un análisis comparativo curricular si las escuelas normales de México se están preparando para el cumplimiento de estos compromisos profesionales.

Como se puede advertir, las escuelas normales en México iniciaron la formación de docentes en las Licenciaturas de Educación Primaria, Primaria Intercultural, Preescolar y Preescolar Intercultural en el año 2012, lo que implicó una generación de egresados con un currículo alineado, supuestamente, con las necesidades de la Educación Básica, profesionales que ingresaron en el Servicio Profesional Docente hasta el año 2016. Lo anterior, hace suponer que durante cuatro años las escuelas de educación básica se nutrieron de profesores formados con planes anteriores al del 2012, estos egresados se formaron con un plan centrado en la atención a las Necesidades Educativas Especiales y a la Integración educativa, por tal motivo, incongruente con el enfoque inclusivo.

Es primordial que los planes de estudios de la educación básica y los de formación de profesores estén relacionados, además, que ambos se generen casi a la vez, son retos que México debe asumir, más aun en la actualidad, caracterizada por una dinámica sociocultural que obliga a realizar cambios curriculares frecuentes.

La inclusión en el Plan de Estudios 2012 para la formación de profesores.

El perfil de egreso del plan de estudios para la formación de licenciados en educación primaria (SEP, 2012), plantea seis competencias genéricas y nueve profesionales (pp.10-12), entre las competencias profesionales, dos de ellas se centran en el fortalecimiento de competencias para la atención del enfoque inclusivo en la educación básica. La competencia “diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la Educación Básica” y “propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación”, esta última, tiene la intención de atender a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento, también, atender la diversidad cultural de sus alumnos para promover el diálogo intercultural, promover actividades que favorezcan la equidad de género, tolerancia y respeto contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos; y promover actividades que involucran el trabajo colaborativo.

Para el logro de estas competencias profesionales, en la malla curricular del plan de estudios, se presentan algunos cursos que principalmente contribuyen al logro de las competencias profesionales anteriores, los cuales se muestran a continuación.

EVIDENCIAS

A continuación se enuncian los cursos, el semestre en el que se ubica en la Malla curricular, así como las competencias del curso que se relacionan con las competencias comprometidas en el perfil de egreso del plan de estudios, en relación al fortalecimiento de competencias para la atención del enfoque inclusivo.

Curso	Semestre	Competencias del curso relacionadas a la atención de la inclusión educativa
Psicología del desarrollo infantil(0-12 años)	1er.	Construye marcos explicativos y propuestas didácticas que le permitan comprender, problematizar e intervenir en la promoción de estrategias del aprendizaje escolar de manera ajustada y pertinente a las necesidades de los educando educativos en donde desarrolla su práctica docente, asumiendo una perspectiva de diversidad, inclusión, equidad y respeto a los derechos de la infancia.
Bases psicológica del aprendizaje	2do.	Construye marcos explicativos y propuestas didácticas que le permitan comprender, problematizar e intervenir en la promoción de estrategias del aprendizaje escolar de manera ajustada y pertinente a las necesidades de los educandos...
Planeación Educativa	2do.	Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizajes. Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación.
Adecuación curricular	3er.	Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento. Promueve actividades que promueven la equidad de género tolerancia y respeto...



Atención a la diversidad	5to.	Genera aulas inclusivas donde se aseguran la presencia, el aprendizaje y participación de todos los educandos en un clima de respeto y aprecio a la diversidad y a los derechos de los otros.
Atención educativa para la inclusión	7mo.	Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de las estrategias que elabora para minimizar las barreras para el aprendizaje. Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje y la inclusión educativa. Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto y las características de los alumnos y el grupo. Diseña actividades orientadas a apoyar a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos.

Tabla 1. Curso, semestre y competencias de los cursos relacionadas a la atención de la inclusión educativa.

CONCLUSIONES

Es evidente que el plan de estudios 2012, para la formación de profesores de educación básica, contempla una línea de formación durante el inicio y al fin de la formación, conformada por seis cursos, los cuales contribuyen de manera importante a la formación de competencias profesionales que permiten que el egresado logre concretar prácticas inclusivas acorde a las exigencias explícitas en el plan de estudios 2011 de educación básica.

Este análisis da pie a la realización de un estudio de seguimiento de los egresados que dé cuenta de las prácticas inclusivas que realizan los profesores egresados de dicho plan, lo cual se considera permitirá advertir retos importantes que deben de considerar las escuelas normales de México para fortalecer las competencias profesionales respecto a la inclusión educativa en las escuelas de educación básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acedo, C. (2008). *Educación Inclusiva*. Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada, No. 145. Francia. UNESCO. Recuperado el (12.01.2017), de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospect_s145_spa.pdf#page=198

Ainscow y Miles. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? En: *Educación Inclusiva*. Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada, No. 145. Francia. UNESCO. Recuperado el (16.01. 2017) de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospect_s145_spa.pdf#page=19

Delors J., (Comp) (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO- México: Oficina Internacional de Educación.

Murillo 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 Inclusión Educativa, 4(1), pp. 169-186. Recuperado el (10.02.2017) de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (2012). Acuerdo 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado el (12.01.2017) de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_651.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios, Educación Básica*, México: SEP.

UNESCO. (2008). *Convivencia democrática. Inclusión educativa y paz*; Chile: Pehuén Editores.

EDUCACIÓN AMBIENTAL: ¿ALTERNATIVA DE INCLUSIÓN COMO ADICIÓN O COMO ACTO POLÍTICO?

Zambrano Escutia Lucía del Carmen¹

Escuela Normal Superior de Michoacán, México

¹e-mail: zamesluc@hotmail.com

Resumen. Cuando se menciona a la educación ambiental, inmediatamente se le ubica en la idea de ser una asignatura de un campo específico de saber; tal vez como parte de un plan de estudios o malla curricular, cuyo principal propósito es proporcionar información con relación al contexto natural biológico en el cual se encuentra el ser humano, para así tomar acciones que contribuyan al menor daño y deterioro del mismo; ponderando su preservación y cuidado.

Esta conceptualización obedece a las múltiples corrientes que a lo largo del siglo pasado y en la actualidad se han conformado. Por tal motivo, es necesario clarificar diversos aspectos que han “nublado” la esencia de la educación ambiental, puntualizar la importancia de su inmersión en la educación bajo la lógica de una formación más humana del sujeto en relación con su contexto social, cultural, económico, político, educativo y principalmente, destacarla como una alternativa de inclusión y praxis de una ética de vida, como proyecto de vida y acto político.

Es necesario e imperante, no sólo para la posibilidad de recuperación y mejoramiento de nuestro contexto natural, sino de todos los contextos que constituyen la vida en general. Es enfatizar en la posibilidad de un buen vivir.

Palabras clave: Educación ambiental, formación, inclusión, diversidad.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Conforme a las diversas corrientes que han surgido a lo largo del tiempo, fundamentalmente en los 70's y 80's; se ha entendido a la educación ambiental desde diversas lógicas y propósitos, con una finalidad específica conforme a la propia corriente. Esto incide por ende en las metodologías, contenidos, enfoques y propósitos de la enseñanza. Así, ante las crisis suscitadas por los diversos sistemas sociales, económicos y políticos que la humanidad ha desarrollado en su relación y vinculación con la sociedad y entorno, se enfatiza aún más la relevancia de considerar y ponderar una pedagogía que incluya a la educación ambiental como directriz de la misma.

Puesto que el hombre a lo largo de la historia, se ha vinculado con su entorno desde diversas lógicas y cosmovisiones, es a partir de la lógica utilitarista/fragmentaria/positivista/cosificante y su ideología de la economía, que se desvinculan los hechos de la realidad, el entorno como producto aislado de la acción e historia del hombre, como cosa dada.

Desafortunadamente el espacio educativo, más específicamente la práctica docente y todo el proceso de enseñanza y aprendizaje; no ha estado ajeno a este tipo de racionalidad y cosmovisión de la naturaleza y realidad, por lo que; entendiéndola a la educación ambiental, no desde la racionalidad instrumental, antes bien como una alternativa de solución ante esta crisis civilizatoria, se propone como una vía para reestructurar y refundar nuestras racionalidades, nuestras cosmovisiones fragmentadas, moldeadas y homogeneizadas.

Si se conceptualiza y enfoca a la educación ambiental desde una racionalidad crítica y transformadora, entonces se le podrá considerar como motor para desestructurar nuestras formas de conocimiento y de relacionarnos con el mundo-vida; puesto que:

“La crisis ambiental es una crisis civilizatoria, en un sentido muy fuerte, es decir; que hemos llegado al punto de haber puesto en peligro no solamente la biodiversidad del planeta, sino la vida humana, y junto con ello algo sustantivo de la vida humana, el sentido de la vida” (Leff; 2008)

OBJETIVO

Enfatizar en la relevancia de la educación ambiental como directriz en la formación de formadores, incidiendo así en la constitución de sujetos críticos, más humanos y cuyas acciones se enfoquen a la inclusión (como acto político) de todo ser vivo en un sentido de “buen vivir”.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Todo este panorama nos debe provocar el despertar de nuestro aletargamiento, que nuestras prácticas docentes propicien procesos formativos nuevos desde los cuales *“los educandos ensayen la experiencia profunda de asumirse como seres sociales e históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, creadores, constructores de nuevos escenarios de vida desde las cosmovisiones, códigos culturales y desde la perspectiva de la equidad en la diversidad cultural para generar nuevos saberes”* (Freire en Razo y Romero; 2014)

Implicaría entonces, re-significar la práctica docente en un sentido holístico, donde los aportes teóricos de las diversas disciplinas permitan el entendimiento/comprensión/interpretación de la realidad, conforme a las cosmovisiones de los sujetos; y todas ellas tendrían apertura e inclusión a partir de la solidaridad y equidad de y entre los sujetos. Asimismo, es propiciar en ese proceso de enseñanza y aprendizaje el pensamiento complejo.

Por ende, es dejar de enseñar y aprender “contenidos, temas o informaciones” desvinculadas al propio sujeto (su ser, hacer, sentir, querer, esencia y cosmovisión); al entorno o realidad (no como cosa u objeto por analizar, ajena a toda influencia del propio sujeto); a los otros sujetos (puesto que todos deben percibir y entender esa realidad-contexto bajo la misma lógica); y propiciar el diálogo entre saberes, entre cosmovisiones en un sentido ético, de equidad e inclusión.

Considerando y reflexionando sobre todo lo anterior; jamás (a nivel personal) había considerado un enfoque ambientalista en la práctica docente, puesto que; conforme al nivel educativo en el que me desempeño (nivel superior) y de acuerdo a la lógica y enfoque del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria; se enfatiza en éste, la lógica reduccionista-parcializante de las diversas disciplinas o áreas del conocimiento. Se reduce la formación de los futuros docentes a la lógica de la disciplina/especialidad para la cual se están formando. ¿Cómo pensar en la posibilidad de incluir una visión de educación ambiental en las racionalidades de las especialidades? ¿Cómo entender a la educación ambiental desde otra racionalidad si, desde la propia formación de los futuros Licenciados en Educación Secundaria se parcializa y fragmenta el conocimiento en ámbitos específicos conforme al área o asignatura del saber? ¿Cómo incluir en la formación de los futuros docentes esta nueva racionalidad de un pensamiento complejo si, el propio pensamiento y racionalidad del formador de formadores continúa bajo la racionalidad positivista y homogeneizante de la realidad?

Parece una labor nada sencilla, extenuante e imposible; pero necesaria y urgente. No podemos seguir cruzándonos de brazos y esperar que el futuro nos sea determinado por el propio pensamiento reduccionista que nos han inculcado. Ahora más que en cualquier otro tiempo, se requiere de nuestra capacidad de reflexión, decisión y acción. Todo ello encaminado a una mejora de nuestro mundo-vida. No podemos derrotarnos antes de intentarlo. Nuestras capacidades y cosmovisiones nos han permitido hacer grandes modificaciones a lo largo de la historia de la humanidad. No podemos creer en el fin de la historia; puesto que mientras exista vida, existirán



esperanzas; éstas entendidas en el sentido que Freire las menciona: “*La esperanza no quiere decir cruzarse de brazos y esperar. La espera sólo es posible cuando, llenos de esperanza, procuramos alcanzar el futuro anunciado que nace en el marco de la denuncia por medio de la acción reflexiva...*” (Freire; 1997).

Así, tendremos que impulsar un cambio que considere:

- La recuperación del proceso educativo, devaluado como consecuencia de la fragmentación organizativa y curricular, del aislamiento, de la autonomía ficticia y de la rutinización y mecanización laboral. Lográndolo mediante la colaboración y participación del colectivo docente.
- Ser sensibles a las tradiciones y valores de las minorías étnicas y culturales, analizar la exclusión educativa y social de esas minorías, para con ello propiciar procesos educativos significativos, inclusivos de toda cultura.
- Propiciar la participación de todos los sujetos en la construcción de su historia, con esto se reconoce el importante papel de la comunidad y se fomenta así la creación de verdaderas estructuras democráticas de participación activa.

Por consiguiente, la educación ambiental entendida como un “*arte de vivir en la diversidad de la vida y la cultura, como la construcción de una nueva racionalidad que implica una des-entificación del mundo objetivado, tecnificado, cosificado; de una contra-identificación del pensamiento y la realidad, de la verdad y el ser*” (Razo, 2014) nos lleva a ubicarla no como una forma de inclusión-adición, antes bien como un acto político a través del cual el sujeto tiene una participación y papel relevante en la convivencia con los otros entes, en la libertad, en el diálogo, en la responsabilidad, en la ética.

Si entonces; debemos considerar a la diversidad como un elemento sumamente importante para la implementación de la educación ambiental como acto político; por ende, tratemos de responder a la pregunta ¿seremos capaces de respetar la diversidad?

Es imprescindible tomar en cuenta, que cada uno de nosotros es una persona única; es decir, todos somos diferentes, diversos en nuestro propio entorno, sea éste cual sea, por lo tanto, integrar la diversidad es favorecer la convivencia de realidades plurales, de necesidades diferentes, que enriquezcan la dinámica de la vida misma. Reconocer y asumir la diversidad es un proceso complejo puesto que implica desestructurar ideologías y a la vez cuestionarnos constantemente qué, por qué y cómo se hacen las cosas en función de la voluntad de cambio y transformación.

En definitiva, la diversidad no puede constreñirse con la burocracia ni con la uniformización, antes bien; encuentra su verdadero fundamento en la diferenciación, en el reconocimiento del otro. Por lo tanto, su desarrollo no debe ser un resultado acabado, sino un proceso de construcción de conocimiento compartido entre todos los sujetos y contextos involucrados en el mismo. Esto propiciará constituir un

proyecto educativo enfocado a la educación ambiental que nos permita la revisión de la teoría y la transformación de la práctica educativa.

Por ello, se debe comenzar por la desestructuración de enfoques cosificantes, fragmentarios y homogeneizantes de la educación ambiental, entendiendo así su relevancia en la formación de futuros formadores de sujetos, que al ser formados bajo esta visión del mundo y de la vida, la valoren y transformen (a la vida misma); en beneficio de todos los contextos sociales, económicos, políticos, culturales; es decir, re



Figura 1. Esquema de las diversas corrientes de la educación ambiental

CONCLUSIONES

Las vertiginosas transformaciones y cambios que se están gestando en este siglo nos ahogan hasta el grado de sentirnos imposibilitados para actuar en beneficio de nuestro entorno y realidad, antes bien, han creado una especie de aletargamiento y conformismo, de inmovilidad y desesperanza. Ante ello, debemos “sacudirnos”, recuperando nuestra capacidad de reflexión y acción en beneficio de todos nuestros entornos, nuestra realidad, nuestro mundo, nuestra vida.

En consecuencia, la formación de formadores no ha estado exenta de estas influencias, de manera que, debe cambiar, transformarse. Es sumamente necesario y urgente, puesto que, el futuro de la propia humanidad es incierto; no sólo en un sentido económico, antes bien; de la prevalencia de la vida. El ámbito educativo



siempre será un terreno fértil en la formación de sujetos y conciencias, de cosmovisiones de la vida, de diálogo de saberes, de inclusión de la diversidad.

Será difícil ciertamente, el logro de estos propósitos si, desde la propia educación ambiental no se ubica como acto político-humanista, puesto que la competitividad y el economicismo han de tener límites, ya que hoy empiezan a ser valores fuertemente dañinos para la sociedad, dado que se abocan a desigualdades feroces, constituyen una amenaza sumamente evidente para el ecosistema y una amenaza detectable para la naturaleza “interior” humana.

Debemos enfatizar que, *el fin de la escuela en este siglo XXI es construir una cultura orientada hacia el pensamiento crítico y complejo que pretenda dotar al sujeto de un sentido más profundo de su lugar en el sistema global y local y de su papel protagónico en la construcción de la historia* (Rigal, 2005) La educación ambiental es una alternativa.

Por todo lo anterior y ahora más que nunca:

“Seremos capaces de abrazar al otro, ampliando nuestras posibilidades humanas. Las personas y sus culturas perecen en aislamiento, pero han nacido o han vuelto a nacer en contacto con otros hombres y mujeres, con hombres y mujeres de otra cultura, otra creencia, otra raza. Si no reconocemos nuestra humanidad en los otros, no la reconoceremos en nosotros mismos”

(Carlos Fuentes, 1992)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Imbernón, F. (2005) Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En F. Imbernón (coord.) *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 63-80). España:Graó.

Leff, E. (2008) *Discursos sustentables*. México: Siglo XXI.

Novo, M. (1998) *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. España Universitat.

Razo, Carlos. (2012) El ambiente como sistema humano. Recuperado (12.01.2017) de files.centro-demaestros-cuautitlan1524.webnode.mx

Rigal, L. (2005) La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. En F. Imbernón (coord.) *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 147-169). España:Graó.

PROYECTO DE ACTIVIDAD DE FORMACIÓN COMÚN: LA IMPORTANCIA DE LO EMOCIONAL EN EL APRENDIZAJE

**Garrido Pérez, Ana María¹; Miranda Morais, Mirian²;
Pérez Lera, Carlos Froilán³; Reigada Pérez, María del Carmen⁴**

¹ CPR Oviedo, España
e-mail: diversidad@cproviedo.es

² CPR Avilés-Occidente, España
e-mail: mirian.mirandamorais@cpraviles.es

³ CPR Gijón-Oriente
e-mail: carlos@cprgijon.es

⁴ CPR Cuencas Mineras, España
e-mail: carmen.reigada@gmail.com

Resumen. La neurociencia aporta un cambio de mirada no sólo al concepto de aprendizaje sino también a la figura del docente como facilitador (Timoneda, 2015). Desde el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, en el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado (Resolución de 22 de diciembre de 2016), se han promovido actividades con el fin de analizar la intervención educativa desde una perspectiva cognitiva y emocional en colaboración con la Fundació Carme Vidal Xifré de Neuropsicopedagogía. En esta comunicación se presenta el desarrollo de la experiencia de innovación y formación permanente del profesorado “La importancia de lo emocional en el aprendizaje”, cuyo proceso se inició en el curso 2008-09 con una formación dirigida a los perfiles que forman parte de los servicios de orientación y posteriormente al profesorado en general. Desde el curso 2014/2015 se tomó como eje central la intervención de los equipos docentes en centros, dando paso a la consolidación de una nueva modalidad de formación en centro denominada Proyecto de Actividad de Formación Común. De los resultados obtenidos tras el análisis de la información recogida de las memorias y productos elaborados, podemos concluir que esta modalidad de formación promueve una transformación de las prácticas docentes, posibilita el ajuste de la respuesta educativa que se proporciona al alumnado y, en definitiva, mejora las competencias docentes que contribuyen a garantizar una educación de calidad para todo el alumnado.

Palabras clave: formación del profesorado, innovación, equidad, inclusión



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La experiencia de innovación que se presenta “Proyecto de Actividad de Formación Común: La importancia de lo emocional en el aprendizaje” se encuentra enmarcada en el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado y surge de la colaboración entre el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias y la Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogía, con la implicación en actividades de formación del profesorado de la Dra. Carme Timoneda Gallart. Esta formación tiene por objeto el desarrollo de competencias docentes para articular propuestas de intervención basados en el Modelo Humanista-Estratégico (Pérez-Álvarez y Timoneda, 2007) y la Teoría PASS.

El Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado es el instrumento de planificación, desarrollo y evaluación de aquellas actividades que contribuyen a mejorar la preparación científica, didáctica y profesional del profesorado. Se trata de un programa marco para la formación continua del profesorado que se sustenta en la mejora de la práctica profesional, la consideración del centro educativo como eje de la formación y la utilización de estrategias diversificadas. Dicho programa se encuentra en consonancia con los objetivos institucionales de la educación asturiana, entre los que se presta especial atención el proporcionar una educación basada en la calidad y la equidad a través de la implementación de procesos formativos del profesorado que le proporcionen estrategias y prácticas dirigidas a atender a la diversidad del alumnado.

Desde el modelo Humanístico-Estratégico (Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogía, 2014) se explica la base del aprendizaje y la conducta tomando como referencia las aportaciones de la neurociencia, ahondando y afianzando las metodologías y recursos que se muestren útiles en el quehacer docente

La experiencia que se presenta se inicia en el curso 2007-08 con la participación de la Dra. Carme Timoneda en distintas actuaciones de formación e innovación docente que se concretan en la formación del profesorado de la especialidad de orientación educativa. En un segundo momento, estas actividades se dirigen a otros profesionales que forman parte de los servicios especializados de orientación como maestros/as especialistas en audición y lenguaje, maestros/as especialistas en pedagogía terapéutica y profesorado técnico de servicios a la comunidad a través de la modalidad de grupos de trabajo. A continuación, se plantea la necesidad de crear espacios formativos en el que participen los distintos profesionales que componen los servicios de orientación, dando lugar a la formación de grupos de trabajo interdisciplinares con el fin de generar propuestas educativas coordinadas y colaborativas. En este contexto surge la necesidad de formar a los y las docentes de las distintas etapas en cómo los procesos cognitivos y emocionales intervienen en el aprendizaje, para que también conozcan las propuestas en las que se sustenta este modelo, y se articulan cursos de formación dirigidos al profesorado del resto de etapas educativas.

Tras esta andadura, y con una valoración positiva de las actuaciones

desarrolladas hasta el momento, en el curso 2014-15 se avanza en la propuesta dirigiéndola en esta ocasión a equipos docentes de centros educativos, pues al tratarse de una formación en la que se pone el foco en el desarrollo de propuestas de intervención basadas en el análisis de casos concretos, se consideró como paso natural organizar una actividad formativa que permitiera garantizar respuestas educativas lo más ajustadas posibles a la realidad de cada centro y teniendo en cuenta al conjunto de profesionales implicados en la labor docente. Por ello, desde los Centros del Profesorado y de Recursos, con la colaboración de la Fundació Carme Vidal Xifré, se ofertó una actividad específica dirigida a equipos docentes multidisciplinares de centros educativos, a partir de sesiones de formación común y la tutorización de las actividades a cargo de la Dra. Carme Timoneda. En esta actividad participaron un total de 21 centros de la región, con un impacto y valoración positiva respecto a las propuestas de intervención con el alumnado que se desarrollaron y que se compilaron en un documento de trabajo en el que se recogieron las experiencias diseñadas y desarrolladas. Este documento, además de visibilizar el trabajo realizado, ha servido como elemento de apoyo para los centros que han participado en cursos posteriores en la formación y como difusión de las distintas prácticas.

En vista de la idoneidad y consolidado el modelo de trabajo, teniendo además en cuenta el impulso de la Consejería de Educación y Cultura de la formación vinculada a la práctica reflexiva y ligada a la innovación educativa que se concreta preferentemente en actividades de formación en centros, se consolida la modalidad formativa que se presenta: “Proyecto de Actividad de Formación Común: La importancia de lo emocional en el Aprendizaje”.

OBJETIVOS

Los objetivos planteados en el marco del desarrollo de esta modalidad formativa se concretan de la siguiente manera:

- Avanzar en un modelo educativo que garantice la equidad y la igualdad dando respuesta a la diversidad del alumnado, potenciando la orientación educativa y evitando cualquier forma de exclusión.
- Potenciar la formación continua del profesorado asociada a los objetivos del centro como espacio de innovación, posibilitando un proceso de formación y reflexión que parta de su realidad.
- Profundizar en el trabajo conjunto y colaborativo de los distintos perfiles profesionales para analizar y planificar la intervención cognitiva y emocional en el entorno escolar.
- Detectar y proporcionar respuestas educativas ajustadas al alumnado desde una intervención basada en el Modelo Humanista-Estratégico (Pérez-Álvarez y Timoneda, 2007) y la Teoría PASS.



DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El Proyecto de Actividad de Formación Común (PAFC) “La importancia de lo emocional en el aprendizaje” es una actividad formativa pionera e innovadora cuya implantación y consolidación ha contribuido al desarrollo y puesta en marcha de esta modalidad en otras líneas prioritarias de formación impulsadas desde la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.

En este apartado se especifican las fases en las que se ha desarrollado esta experiencia de innovación en el marco de la formación docente, se aportan claves sobre la estructura de esta modalidad formativa y, por último, se hace referencia a la secuencia de actuaciones en el marco de la actividad.

Esta experiencia de innovación y formación permanente del profesorado se ha desarrollado en tres fases:

- Fase inicial (desde el curso 2008-2009). Formación específica dirigida a profesionales de los servicios de orientación y cursos dirigidos a docentes de todas las etapas educativas a través de grupos de trabajo y cursos.
- Fase de desarrollo (curso 2014-15). Formación dirigida a equipos docentes para generar modelos de intervención comunes entre centros y crear redes de trabajo. Creación de los primeros grupos de trabajo multidisciplinares en centro.
- Fase de consolidación (curso 2015-16 hasta la actualidad) de la modalidad formativa PAFC.

Los Proyectos de Actividad de Formación Común se caracterizan por presentar una estructura de formación común en cuanto a objetivos, contenidos, metodología y sistemas de evaluación, así como un plan de trabajo que contempla sesiones en el centro docente y sesiones comunes con otros centros. Tutorizadas por expertos en la materia, como es el caso del personal de la Fundació Carme Vidal Xifré de Neuropsicopedagogía.

Con objeto de clarificar el modelo de trabajo, la secuencia de actuaciones y los agentes que intervienen en cada una de ellas, en la Figura 1. se recogen de manera sintética los principales hitos.

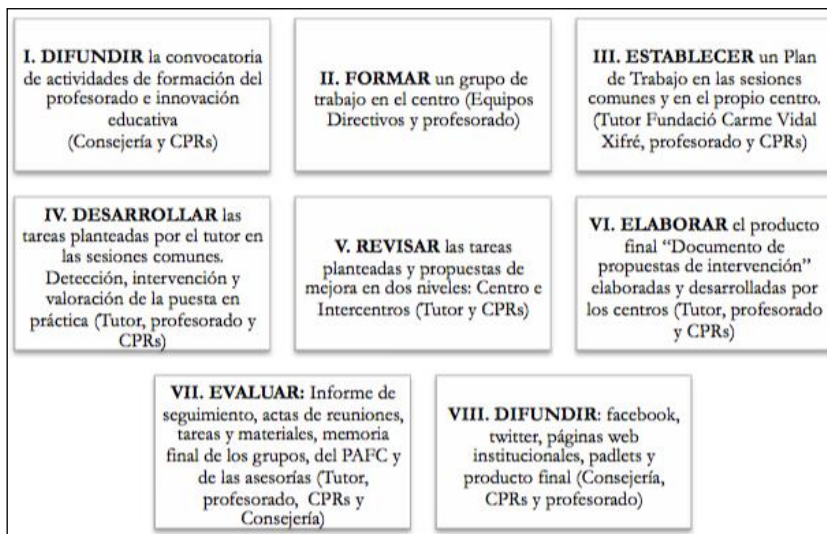


Figura 1. Secuencia de actuaciones y agentes Proyecto de Actividad de Formación Común

EVIDENCIAS

Atendiendo a los datos extraídos y analizados de las Memorias de los grupos de trabajo, las Memorias de las Asesorías y la Memoria de los Centros de Formación del Profesorado y de Recursos, podemos concluir que se trata de una actividad valorada de manera positiva por todos los agentes implicados y que ha tenido un elevado impacto considerando la participación de centros y docentes, como se puede observar la Figura 2.



Figura 2. Número de profesorado y centros participantes

Si nos centramos en los resultados obtenidos y analizados de las memorias de los 26 centros que participaron el curso 2015-16, podemos observar que:

- Un 88,46% de los grupos consideran que han alcanzado los objetivos



planteados en la actividad.

- La metodología de trabajo y su impacto en la formación del profesorado ha sido valorada como adecuada y muy adecuada por todos los centros participantes.
- Un 11,5% de los centros señalan que han tenido dificultades en la aplicación de las tareas en su práctica docente, debido a que ninguna persona del grupo había recibido formación previa.
- Un 69,2% señalan que la formación les ha permitido implementar cambios metodológicos.
- El intercambio de experiencias con otros centros es valorado muy positivamente por los 26 centros.

Respecto a la calidad de los productos presentados, cabe señalar que los centros durante el curso 2015-16 han elaborado un total de 32 propuestas de intervención: 8 de Educación Infantil, 15 de Educación Primaria, 7 de Educación Secundaria Obligatoria y 2 de Educación Especial. Esta compilación de tareas ha sido valorada muy positivamente por todos los participantes y centros implicados, que junto con el documento elaborado durante el curso 2015-16, representan un elemento de visibilización, difusión y un recurso de apoyo para los centros y los docentes.

CONCLUSIONES

Una de las claves para avanzar en la equidad escolar y la inclusión educativa es la formación docente. Por ello se hace necesario que desde las administraciones educativas se impulsen propuestas de formación innovadoras que combinen una formación basada en evidencias científicas con su experimentación en el aula. La metodología de los PAFC combina aspectos como la tutorización de personas expertas, trabajo de equipos multidisciplinares de centro, espacios de intercambio y redes de profesorado, propuestas de intervención a desarrollar en el aula, visibilización y difusión de las experiencias; agrupando características que trascienden de la mejora de la formación docente y otorgando especial importancia a mejorar la calidad de las experiencias educativas del alumnado. La formación del profesorado en intervención cognitivo-emocional resulta esencial para garantizar el derecho del alumnado a recibir una educación de calidad. El objeto de esta propuesta es proporcionar competencias docentes fundamentadas que contribuyan al éxito académico y al máximo desarrollo de las competencias del alumnado a través de la creación de escenarios formativos que promuevan un cambio de mirada. “La realidad es como es pero nunca como parece que es. Son los ojos con los que se mira y, sobre todo, lo que cada uno siente, es decir, la impregnación emocional de nuestro día a día, lo que constituye realmente la realidad de cada uno” (Pérez-Álvarez y Timoneda, 2015, p.13).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fundació Carme Vidal Xifré de Neuropsiopedagogía (2014). *Nuevos escenarios para el docente. Una mirada práctica teñida de Neurociencia*. Girona: Documenta Universitaria.

Pérez, F., y Timoneda, C (2015). “Capítulo 1: La metáfora: una mirada desde la neurociencia”. En Fundació Carme Vidal Xifré de Neuropsiopedagogía. (ed), *Abriendo nuevas sendas en la práctica de la intervención neuropsicopedagógica (CAS)* (págs. 11-35). Girona, 2015: Documenta Universitaria.

Timoneda, C. (2006). *La experiencia de aprender. Una visión práctica de las dificultades del aprendizaje*. Girona: CCG EDICIONS.

Timoneda, C. (2015). *Orientando la Orientación*. Girona: Documenta Universitaria.

IMPLEMENTACIÓN DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA EL PUEBLO PAÏ TAVYTERÄ–EXPERIENCIA PARAGUAY

Giménez, Salvadora¹, Rojas, Clarito²

Universidad Nacional de Concepción, Paraguay

¹e-mail: sgimenez01@gmail.com, ²e-mail: unrectorado@gmail.com

Resumen. La Licenciatura en Educación Intercultural se implementó para responder a las exigencias educativas actuales de la Comunidad Paï Tavyterä, con la Universidad Nacional de Concepción, que posee la primera carrera acreditada de Ciencias de la Educación. Se impulsó la revalorización de la identidad y la cultura indígena; con la aprobación del Proyecto por el Consejo Nacional de Educación Superior, Resolución CONES N° 263 del 27 de junio 2016, iniciaron las clases el 8 de julio 2016, en apoyo a la Agenda educativa del Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay, sostenida con apoyo de la Gobernación de Amambay y los Municipios de: Zanja Pyta, P. J. Caballero, Bella Vista, Yby Ya´u, y Capitán Bado. A enero de 2017, se produjo un importante logro en la historia de la educación indígena ya que 70 estudiantes completaron las asignaturas del primer curso, siendo el Pueblo Paï Tavyterä de Amambay y Concepción los pioneros. En el año 2013 egresaron 37 agentes socializadores del profesorado en Educación Intercultural Plurilingüe, e impulsaron la habilitación de la carrera en el nivel universitario. La Universidad Columbia del Paraguay realizó un Curso propedéutico en Matemática y Castellano antes del inicio de la Licenciatura. La carrera responde a una política educativa desde y con los pueblos originarios, con una práctica pedagógica diferente. Constituye una alternativa educativa que apunta al empoderamiento del entorno del estudiante y al acceso a mayores oportunidades para los miembros de las comunidades indígenas, a través de su propia cultura, sus manifestaciones lingüísticas y su realidad social.

Palabras clave: Implementación, Licenciatura, Educación Intercultural, Paï Tavyterä.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El Paraguay es un país multicultural, donde coexisten diferentes culturas fundadas en los pueblos originarios de diferentes etnias, así como también culturas traídas por inmigrantes que diversifican y enriquecen la cultura. El guaraní y el castellano son los dos idiomas oficiales del país.

La Ley 4251/11 de lenguas, en sus artículos 1º, 2º, 10º y 12º considera medidas adecuadas para: promover y garantizar el uso de las lenguas indígenas del Paraguay, asegurar el respeto de la comunicación visogestual o lengua de señas y salvaguardar el carácter pluricultural y bilingüe del país, velando por la promoción y el desarrollo de las dos lenguas oficiales. A su vez, garantiza la preservación y promoción de las lenguas y culturas indígenas, apoyando los esfuerzos para asegurar el uso de dichas lenguas en todas sus funciones sociales, así como el respeto a las otras lenguas utilizadas por las diversas comunidades culturales en el país, en todo el sistema de educación nacional, desde la educación inicial hasta la superior, y con planes diferenciados para los pueblos indígenas como medio para fortalecer su identidad étnica.

Cabe mencionar igualmente la Ley N° 3231/07 “Que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena”, y su Decreto Reglamentario N° 8234/11 donde se pretende asegurar una educación que responda a las particularidades propias de cada Pueblo, con currículo propio para cada uno de los 20 pueblos existentes en Paraguay, con el objetivo de fortalecer su cultura y participar activamente en la sociedad en igualdad de condiciones, acorde al Plan Educativo Plurilingüe 2013-2018.

Conforme a los datos del III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos indígenas 2012, publicado en el año 2015, existen en el Paraguay cinco familias lingüísticas: Guaraní, Mataco Mataguayo, Zamuco, Lengua Maskoy y Guaicurú. La familia lingüística guaraní está agrupadas en seis pueblos indígenas: Paí Tavyterâ, Aché, Ava Guaraní, Mbya Guaraní, Guaraní Ñandéva y Guaraní Occidental (pp. 21-23)

Según análisis de datos de Escuelas de Comunidades Indígenas en Paraguay (2011, p. 22), la tasa de analfabetismo de la población total indígena es del 40%, que varía acorde a la familia lingüística, y la familia lingüística guaraní poseía una tasa del 45%

Este trabajo se centra en el pueblo Paí Tavyterâ, con una población total de 15.494 personas, ubicadas en los Departamentos de Amambay, San Pedro, Concepción y Canindeyú.

La Educación indígena se caracteriza por ser intercultural, siendo la expresión del diálogo de las culturas ancestrales con la cultura "nacional" a través de trabajos mancomunados que, desde 1980, reivindican sus derechos a nivel nacional e internacional.

La ley N° 904/81 denominada Estatuto de las Comunidades Indígenas, garantiza la existencia de los Pueblos Originarios. Posteriormente, se incorporó a la nueva Constitución Paraguaya de 1992 un capítulo en el que se reconoce su existencia a la par que se definen como “Grupos anteriores a la formación y organización del Estado Paraguayo.”

Otro logro histórico es el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ratificado por Paraguay con fuerza de ley N° 234/93. En su Art 2° la ley 1264/98 expresa que los pueblos indígenas gozan al respecto de los derechos que les son reconocidos por la Constitución Nacional.

La ley de lenguas, el Plan Educativo Plurilingüe desde los Pueblos Indígenas en Paraguay 2013-2018, hicieron que se pensara en la Licenciatura en Educación Intercultural, sumado a lo establecido en la Ley N° 4.995/13 de Educación Superior, de la igualdad de oportunidades y de condiciones en el acceso a los beneficios de la educación superior.

Asimismo, la Ley N° 5.347/2014 dispone el libre acceso de postulantes indígenas a las carreras de nivel terciario habilitadas tanto en Universidades Públicas como en Universidades Privadas, lo que impulsa aún más a la generación de espacios en la Educación Superior, como reivindicación de derechos de los Pueblos originarios.

Al margen de lo señalado por la ley, es necesario considerar la calidad educativa como principio fundamental de la Educación Superior, buscando que los estudiantes logren un pensamiento crítico, sean creativos y desarrollen habilidades cognoscitivas complejas, es decir, alcancen un aprendizaje significativo, así como las metas establecidas para este nivel. En este contexto cabe considerar la Pedagogía intercultural ya que “analiza la práctica educativa considerando las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación pedagógica (Aguado, 2003, p. 62).

OBJETIVOS

Fortalecer la educación de los pueblos indígenas del Paraguay, iniciando la Licenciatura en Educación Intercultural con el pueblo Paĩ Tavyterã de Concepción y Amambay, garantizando la calidad educativa, a la par que respetando su identidad cultural.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC)⁵¹, la Universidad Nacional de Concepción (UNC), juntamente con el Gobierno Departamental de Amambay, las autoridades de los municipios y los miembros del Pueblo Paĩ Tavyterã, unieron sus

⁵¹ Denominado por Ley 5749 del 24 de enero de 2017 “Ministerio de Educación y Ciencias”, se establece la Carta Orgánica, y se mantiene la sigla MEC.



fuerzas para la implementación de una primera experiencia piloto, ofreciendo la oportunidad de acceso, permanencia y culminación de una carrera universitaria, en este caso, la Licenciatura en Educación Intercultural.

Se trabajó en equipo desde la Dirección General de Universidades e Institutos Superiores, y la Dirección General de Educación Escolar Indígena, que contaron con el apoyo del Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña y la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, para la elaboración de la malla curricular, tomando como antecedente el hecho de que 37 docentes fueron profesionalizados y culminaron con éxito un proceso formativo en Educación intercultural plurilingüe, como un camino hacia la igualdad de oportunidades respetando a su vez la diversidad sociocultural y lingüística.

A fin de implementar la Licenciatura, era necesario tener todos los programas elaborados de la malla curricular, por lo que se solicitó la colaboración de la Dirección General de Currículo y Orientación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura, para sumar al personal de la UNC, y apenas se finalizó, se presentó al Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), para su aprobación. La Resolución CONES N° 263 de aprobación se tuvo el 27 de junio 2016, iniciándose las clases el 8 de julio 2016 en la comunidad Paï Tavyterä de Itaguazú, ciudad de Pedro Juan Caballero, Departamento de Amambay.

Acorde al análisis realizado en el material denominado “Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay Análisis de datos 2006-2011”, los docentes han elevado su nivel académico: se cuenta con mayor cantidad de educadores egresados de los IFD⁵² y han disminuido los docentes que solo realizaron la educación primaria en el caso de la EEB⁵³. Sin embargo, el aumento de la cantidad de titulados no significa que la formación recibida sea suficiente y adecuada a los retos que plantean los contextos educativos interculturales (p.59).

La Licenciatura en Educación Intercultural, fue implementada para bachilleres en ejercicio de la docencia, entre ellos los docentes egresados de la profesionalización docente en Educación intercultural plurilingüe, como también para bachilleres egresados y otros interesados, con una duración de cuatro años y la presentación de la tesina como trabajo de conclusión de grado. Se ha organizado del siguiente modo:

- Cantidad de Módulos: 47 módulos + 1 pasantía
- Día y horas de Clases Presenciales semanales: 15 horas
- Viernes: Turno Noche: 18:00 a 22:00 hs - Sábado: Turno Mañana: 07:00 a 11:00hs, Turno Tarde: 12:00 a 16:00 hs
- Recesos: total 1 hora, 40 minutos para almuerzo - 10 minutos Turno mañana- 10 minutos turno tarde

⁵² IFD = Instituto de Formación Docente

⁵³ EEB = Educación Escolar Básica

- Horas presenciales: 2085 Horas a distancia: 1220 Total de horas: 3305

Se llevaron a cabo las siguientes estrategias de implementación:

- Creación de mesas de trabajo interinstitucionales
- Acuerdos y/o Convenios con Instituciones de Educación Superior para la implementación de la Licenciatura, con mallas curriculares trabajadas en mesas interinstitucionales y con activa participación de los actores interesados.
- Acuerdos y/o Convenios con la Gobernación Departamental y Municipalidades para la subvención de transporte, hospedaje y alimentación. Específicamente los Municipios de: Zanja Pyta, P. J. Caballero, Yby Ya'ú, Bella Vista y Capitán Bado.
- Diseño e implementación de un plan de seguimiento y evaluación del proyecto desde sus inicios a la conclusión.
- Sistematización de la experiencia.
- Modalidad semi-presencial con plataforma virtual y tutores que acompañan el proceso.

El uso de la plataforma virtual aún está en proceso de optimización, analizando los mecanismos más viables y accesibles para los participantes, en colaboración con los agentes clave de la Universidad, y junto al Ministerio de Educación y Ciencia, con la Gobernación, los Municipios, el Instituto Paraguayo del Indígena y los participantes.

Se realizó un curso propedéutico, con la Universidad Columbia del Paraguay, el apoyo de las Direcciones Generales involucradas y la Supervisión de educación indígena. Las áreas niveladas fueron Comunicación y Matemáticas.

Las clases correspondientes al área intercultural y sociocultural, territorio y medio ambiente, se desarrollan en la comunidad indígena seleccionada en consenso, en este caso, en la Comunidad Indígena Itaguazu, Pedro Juan Caballero, Departamento de Amambay, mientras que las correspondientes a las áreas Pedagógico, Instrumental e Investigación se desarrollarán en una institución oficial acordada por las partes en la ciudad de Pedro Juan Caballero.

EVIDENCIAS

A continuación se presenta la malla curricular donde se detalla la distribución de carga horaria, teniendo en cuenta horas presenciales, así como también la cantidad de horas a distancia.



ASIGNATURAS	Áreas	Presenciales	A Distancia	Total
PRIMER CURSO				
1. Cosmovisión Indígena	IS	45	20	65
2. Legislación y Derechos de los Pueblos Indígenas – Ley de Educación	IS	45	20	65
3. Historia de la Educación Indígena en el Paraguay y en el Mundo	IS	45	20	65
4. Ciencias de la Naturaleza	TMA	30	20	50
5. Currículo de Educación y de Educación Indígena	PPF	60	30	90
6. Psicología Evolutiva de Educación	PPF	60	30	90
7. Investigación Intercultural	I	45	30	75
8. Técnicas de Trabajo Intelectual	ILM	30	20	50
9. Comunicación Intercultural	ILM	30	20	50
10. Producción de Materiales en Lengua Originaria	ILM	30	20	50
11. Lengua Castellana	ILM	30	20	50
12. Estrategia para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Castellana	ILM	30	20	50
SEGUNDO CURSO		480	270	750
13. Antropología	IS	45	20	65
14. Educación Indígena e Interculturalidad	IS	45	20	65
15. Género, Interculturalidad y Educación	IS	45	20	65
16. Biodiversidad	TMA	30	20	50
17. Filosofía de la Educación	PPF	60	30	90
18. Pedagogía General	PPF	60	30	90
19. Didáctica I	PPF	60	30	90
20. Investigación Acción	I	45	30	75
21. Lingüística General	ILM	30	20	50
22. Tecnología Educativa (TIC)	ILM	30	20	50
23. Lengua Guaraní	ILM	30	20	50
24. Estrategia para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Guaraní	ILM	30	20	50
TERCER CURSO		510	280	790
25. Arte Indígena	IS	45	20	65
26. Gestión Educativa y Participación Comunitaria	IS	45	20	65
27. Economía y Medio Ambiente	TMA	30	20	50
28. Sociología de la Educación	PPF	60	30	90
29. Biología como Fundamento de la Educación	PPF	60	30	90
30. Evaluación del Aprendizaje	PPF	60	30	90
31. Didáctica II	PPF	60	30	90
32. Orientación Educacional	PPF	60	30	90
33. Legislación Educativa	PPF	60	30	90
34. Metodología de la Investigación	I	45	30	75
35. Protocolo de Tesis	I	60	30	90
36. Idioma Portugués	ILM	30	20	50
37. Estrategia para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Portuguesa	ILM	30	20	50
CUARTO CURSO		645	340	985
38. Emprendedurismo, Cultura y Desarrollo Comunitario	IS	45	20	65
39. Pluralismo Cultural y Desafíos de la Integración Social	IS	45	20	65
40. Técnicas de Conservación y Manejo Ambiental	TMA	30	20	50
41. Administración y Gestión Educativa	PPF	60	30	90
42. Proyectos Comunitarios	PPF	60	30	90
43. Práctica Educativa Supervisada	PPF	30	60	90
44. Pasantía Profesional	PPF	30	60	90
45. Sociolingüística	ILM	30	20	50
46. Matemática – Estadística	ILM	30	20	50
47. Estrategia para el Desarrollo Pluricultural de la Matemática	ILM	30	20	50
48. Tutoría de Trabajo de Grado	I	60	30	90
Total		450	330	780

Tabla 1. Malla curricular Licenciatura en Educación Intercultural

Referencias sobre las áreas del saber:

IS= Intercultural y Sociocultural TMA= Territorio y Medio ambiente
PFP= Pedagógico Formación profesional I=Investigación
ILM= Instrumental – Lengua Matemática

Tiempo de ejecución:

- Fase Inicial: setiembre de 2014 a junio de 2015. Diseño pormenorizado del proyecto - Firma de acuerdos y convenios - Difusión del proyecto
- Fase Intermedia: Diciembre de 2015 propedéutico - Julio de 2016 a diciembre de 2019 - Seguimiento y puesta en práctica del proyecto - Evaluación del proyecto
- Fase Final: marzo de 2020. Evaluación de resultados y nuevos ajustes.

CONCLUSIONES

La experiencia de implementación de la Licenciatura en Educación Intercultural ha sido una importante contribución de la Universidad Nacional de Concepción, y un gran estímulo para los estudiantes del pueblo originario Pa'i Tavyterã, iniciado en julio 2016, y a la fecha (enero 2017), se han desarrollado 7 asignaturas dentro de su contexto cultural, en la comunidad de Itaguazú, con docentes que se desplazan desde la Universidad Nacional de Concepción hasta P. J. Caballero, siendo la primera experiencia de esta naturaleza que se realiza en el Paraguay, con el apoyo sostenible de las organizaciones y personas involucradas.

Dado el alto valor de la experiencia, existe el desafío de expandir a otras comunidades y pueblos indígenas, ya que hubo solicitudes de implementación en otros departamentos del país; sin embargo, dado que se trata de una experiencia piloto, previamente ha de ser evaluada a fin de realizar, en su caso, los ajustes pertinentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

Ministerio de Educación y Cultura y Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (2011). *Alfabetización de personas jóvenes y adultas del pueblo Qom. Sistematización*. Paraguay, Asunción: MEC-AECID.

Ministerio de Educación y Cultura. (2012). *Estadística Educativa 2011. Datos e indicadores de la Educación*. Paraguay, Asunción: Dirección General de Planificación Educativa.



Ministerio de Educación y Cultura. (2013). *Plan Educativo Plurilingüe desde los Pueblos Indígenas en Paraguay 2013-2018*. Paraguay, Asunción: Dirección General de Educación Escolar Indígena.

Ministerio de Educación y Cultura y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). *Escuelas de Comunidades Indígenas en Paraguay. Análisis de datos 2006-2011*. Paraguay, Asunción: MEC-UNICEF.

Secretaría Técnica de Planificación y Ministerio de Educación y Cultura. (2015). *III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas. Censo 2012*. Paraguay, Asunción: STP-DGEEC.

EJE TEMÁTICO

2

PRÁCTICAS INNOVADORAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA



PATIOS DINÁMICOS: INCLUSIÓN SOCIAL EN CONTEXTO EDUCATIVO PARA NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO.

Fernández Lagar, Gey (Rosa de los Ángeles)¹

Patios y Parques Dinámicos, Oviedo, España
¹geylagar.gl@gmail.com

Resumen. Patios Dinámicos, un programa y herramienta de Inclusión escolar, mediante la cual el momento del recreo escolar cobra sentido para el alumnado con Trastorno en el Espectro del Autismo (TEA) haciéndole participe del mismo junto con el resto de alumnado que voluntariamente quiera participar de los juegos propuestos. La metodología que se utiliza es ajustada a los niños y niñas con TEA, siendo práctica también para todos los niños y niñas. Los apoyos visuales son la baza fundamental para la comprensión del juego y el desarrollo del mismo en un recreo.

En definitiva, el programa Patios Dinámicos promueve la inclusión social en el contexto escolar durante el tiempo de recreo, en el marco del Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de 13 de diciembre de 2006, difundiendo sus efectos de respeto por la diversidad, compañerismo y amistad en el resto de la jornada escolar. Se trata de un programa creado por Gey Lagar e implementado en colegios de todo el país y se está comenzando en Perú y Argentina.

Entre los objetivos de este proyecto están promover la inclusión del niño o niña con TEA en el recreo, aumentando el deseo y el sentido de la socialización y el juego, potenciar el desarrollo de áreas específicas (habilidades sociales, comunicación, motricidad, etc.), acrecentar el desarrollo de actividades funcionales frente a posibles estereotipias y/o conductas disruptivas, favorecer un clima de entendimiento y respeto acerca de las características personales del alumnado, prevenir situaciones de acoso escolar y crear o afianzar vías de Inclusión social.

Palabras clave: inclusión, juego, neurodiversidad, autismo, programa.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Jugar es la actividad propia de la infancia, a través del juego se desarrollan múltiples aspectos comunicativos y sociales. Todo niño o niña tiene derecho a jugar, todo niño o niña tiene derecho a ser uno en sociedad y como tal respetado y aceptado. Patios Dinámicos se basa en estos principios, en la experiencia personal y profesional de Gey Lagar (experta universitaria en Trastorno del espectro del autismo y en Tecnologías de la comunicación y autismo, entre otras titulaciones). Patios Dinámicos es una estrategia educativa inclusiva que traza líneas de actuación en torno al juego utilizando el recreo escolar como contexto de desarrollo. Y que tiene la peculiaridad de ser un programa adaptable a cada centro educativo y a las características personales del alumnado. A través de este programa el recreo toma sentido para el alumnado con autismo participando de dinámicas y juegos apoyados en explicaciones visuales y material complementaria que aseguran la comprensión del momento de juego.

OBJETIVOS

- Promover la inclusión de todo el alumnado y en especial del niño o niña con TEA en el recreo, aumentando el deseo y el sentido de la socialización y el juego.
- Potenciar el desarrollo de áreas específicas (habilidades sociales, comunicación, motricidad, etc.).
- Acrecentar el desarrollo de actividades funcionales frente a posibles estereotipias y/o conductas disruptivas.
- Favorecer un clima de entendimiento y respeto acerca de las características personales del alumnado. Prevenir situaciones de acoso escolar.
- Promover la autodeterminación.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Patios Dinámicos tiene su primera sesión en un colegio de Oviedo en el curso 2011-2012 con un grupo-clase de 1º de Educación Primaria con el objetivo de facilitar el acceso al juego a un alumno y siguiendo las indicaciones de la autora del programa que nos ocupa. El resultado fue positivo y durante ese curso se continuó con esta práctica. Desde ese momento a abril de 2017 Patios Dinámicos ha crecido, ha tomado forma como programa de Inclusión Social en contexto escolar y lo que es más importante se ha llevado a la práctica en numerosos centros educativos de toda España a través de formaciones a profesorado y profesionales y procesos de implementación organizados por los diferentes Centros de Recursos del Profesorado y /o asociaciones relacionadas con el autismo.

El programa Patios Dinámicos se basa en la estructuración del momento de juego durante el tiempo del recreo escolar para todos los niños y niñas que deseen participen y en especial para los niños y niñas que presentan dificultades comunicativas, sensoriales y sociales como ocurre en aquellos que se encuentran dentro del espectro del autismo. La metodología se basa en el uso de estrategias anticipatorias, en la organización del profesorado que realiza el Patio Dinámico, la imagen como soporte comunicativo y explicativo del juego y de los roles establecidos en ese juego. En definitiva, se trata de dar una información visual previa sobre a qué se va a jugar, donde se va a jugar, con quien se va a jugar, durante que tiempo se va a jugar y como se juega a ello y acompañar en el proceso de desarrollo del juego a los niños con autismo y/o otros perfiles que lo requieran.

Si Patios Dinámicos nace enfocado a trazar líneas de apoyo al juego para los niños o niñas con autismo en la práctica diaria de cada centro educativo se ha visto como esta herramienta de Inclusión Social es efectiva también para niños y niñas con hiperactividad, trastorno específico del lenguaje, retraso madurativo, síndrome de Down, dificultades auditivas y visuales,...e incluso a niños y niñas provenientes de otras culturas y que desconocen el idioma y/o las costumbres y juegos. Es más, a través de Patios Dinámicos se acerca a todos los niños y niñas en edad escolar al redescubrimiento de los llamados juegos tradicionales y a estimular la creatividad a través del juego relegando a un segundo plano los intereses tecnológicos tan marcados en esta sociedad del siglo XXI. Se trata por tanto de una herramienta unificadora e inclusiva, donde cada niño o niña es único y como tal se le respeta ofreciéndole apoyos y estrategias. Potenciando el disfrute del momento de descanso en la rutina escolar y facilitando el regreso al aula, tras el recreo, en mejores condiciones atencionales. Al mismo tiempo se crea un clima de respeto por la neurodiversidad que impregnará el ambiente escolar favoreciendo la Inclusión a la vez que sirve de medida preventiva contra el acoso escolar.

El momento del recreo escolar es, sin Patio Dinámico, un choque contra una realidad lúdica de la que los niños y niñas con dificultades sociales no consiguen participar por si solos. El acceso al juego debe de ser libre para cualquier persona, no algo impuesto pero que en los casos en que de manera natural ese acceso no se da requiere de una serie de estrategias metodológicas que hacen que el juego fluya. Este proceso es una realidad en Patios Dinámicos, niños y niñas que nunca habían participado activamente del tiempo de recreo han dado un paso adelante y accedido a un juego de calidad y de disfrute personal.

Toda la metodología se haya recogida en un libro titulado “Patios Y Parques Dinámicos”. Consta de una parte teórica donde se explica cómo desarrollar un Patio Dinámico (para el profesorado y el contexto escolar) y un Parque Dinámico (para las familias y su contexto familiar) junto con 36 juegos e fichas visuales con su explicación paso por paso con pictogramas. Se completa con material visual de apoyo al juego y material para situaciones conductuales y de rutinas que puedan darse durante el tiempo de juego.



Generado como herramienta para segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria, Patios Dinámicos ha crecido dada su versatilidad para adaptarse a diferentes contextos y ha llegado a implementarse en varios centros educativos de primer ciclo de educación Infantil y en Educación Secundaria Obligatoria.

EVIDENCIAS

Mencionar la lista de centros educativos que están desarrollando Patios Dinámicos por parte del profesorado es extensa y no me gustaría dejar a nadie sin citar. Valga mencionar las comunidades autónomas en las que el programa inclusivo lleva funcionando varios cursos escolares:

- Curso 2011-2012.- Un colegio de Oviedo a iniciativa de Gey Lagar como madre de un alumno dentro del espectro del autismo y como experta universitaria en este trastorno.
- Curso 2012-13.- Se difunde el proyecto original entre familias y centros educativos.
- Curso 2013-14.- a través de una subvención denominada de compensación educativa se lleva a cabo Patios Dinámicos en siete colegios de Asturias.
- Curso 2014-15. Con una nueva convocatoria de la subvención anteriormente mencionada se realizan Patios Dinámicos en otros siete colegios de Asturias y Gey Lagar comienza a formar al profesorado a través de los Centros de Recursos del Profesorado de Asturias, Aragón,...y Asociaciones de Galicia, Canarias, País Vasco...
- Curso 2015-16. Se continúa con la formación a profesores y profesionales y Patios Dinámicos comienza a expandirse con implementaciones del programa en por el territorio nacional de la mano del profesorado de Asturias, Galicia, País Vasco, Canarias, Aragón, Cataluña, Comunidad Valenciana, Murcia, Extremadura,...
- Curso 2016-17. Se continúa formando e implementando en las Islas Baleares, Castilla La Mancha, algunos lugares de Andalucía como Córdoba, Valencia, Canarias, Extremadura, Murcia, Asturias, Perú y Argentina...y también formación online.
- Curso 2017-8. Se formará colegios de Sevilla, Granada, Madrid,...

Las evidencias se basan, en este caso, en los resultados obtenidos de participación de todo el alumnado, incluidos los que más dificultades sociales presentan. Y en la demanda formativa que va en aumento por parte del profesorado y otros profesionales.

CONCLUSIONES

Esta experiencia inclusiva y dinámica ha abierto puertas hacia al comprensión e inclusión del alumnado con autismo en particular y de todos y todas en general. Se ha desbaratado uno de los mitos que en torno al autismo se ciñen. Los niños y niñas con autismo juegan con los demás si se les explica a que se va a jugar y se les acompaña durante ese juego. Este proceso de apertura del profesorado a formarse en un programa que facilite la convivencia escolar y el respeto por la diversidad que a través de Patios Dinámicos estamos viviendo refleja que la Inclusión educativa es una realidad si se unen fuerzas, los agentes activos se implican y se generan programas efectivos y basados en las buenas prácticas como es el caso de Patios Dinámicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

Lagar G. (2015) *Patios y Parques Dinámicos* .Oviedo. edit. TRABE.

Enlace de internet

- Autismo diario (2015). Tiempo de recreo para alumnado con y sin TEA. <https://autismodiario.org/2015/11/12/tiempo-de-rec...>
- Diario de Ibiza (2016) <http://www.diariodeibiza.es/pitiuses-balears/2016/10/22/imagen-nino-patio-dura-padres/873937.html>
- Voces de Cuenca (2016) <http://www.20minutos.es/noticia/2690089/0/patios-p...>
- Diario La Nueva España (2016) <http://www.lne.es/oviedo/2016/02/16/gey-fernandez-...>
- Pamplona actual (2015) <http://pamplonaactual.com/proyecto-pionero-en-nava...>
- Diario de Córdoba. http://www.diariocordoba.com/noticias/educacion/actividad-dinamica-integra-ninos-autismo_1082112.html

Experiencias de Patios Dinámicos:

- Blog del CP José Bernardo de Asturias (2015)) <http://elbernardin.blogspot.com.es/2016/10/patios-dinamicos.html>



- Fanpage Patios y Parques Dinámicos (2014)
<https://www.facebook.com/GLPatiosyParquesDinamicos/>
- Asociación TEA Menorca (2016) <http://www.teamenorca.org/>
- Colegio María Auxiliadora de Zaragoza (2015)
<http://main-zaragoza.blogspot.com.es/2016/03/hoy-los-patios-dinamicos-han-sido-en-el.html>
- Colegio María Auxiliadora de Lugo (2015)
<http://www.mauxiliadoralugo.com/web25/index.php/noticias/51-avisos-web/794-patios-dinamico>
- CEIP Miguel Hernández de Valencia (2016)
<http://mestreacasa.gva.es/web/ceipmiguelhernandez/60>
- Aula La Luna (2016)
<http://ggttautismo.blogspot.com.es/2016/01/patios-dinamicos.html>
- IES Rei en Jaume (Valencia) (2015)
<https://aulacylreienjaume.wordpress.com/2015/12/04/patios-dinamicos/>
- CP El Bosquín de Asturias (2016)
<http://ryebosquin.wixsite.com/misitio/blank-3>

Entrevistas de radio:

- Cadena Ser Murcia. (2016)
http://cadenaser.com/emisora/2016/03/17/radio_murc...
- Onda Cero Elche (2016)
<https://www.facebook.com/FUNDACION-SALUD-INFANTIL-137155219714159/videos/>

Videos sobre Patios Dinámicos en la red:

- TV Elche. Fundación Salud Infantil Elche(2016)
<https://www.facebook.com/FUNDACION-SALUD-INFANTIL-137155219714159/videos/>
- TPA. CP José Bernardo, Asturias (2015)
http://www.rtpa.es/video:CONEXI%C3%B3N%20ASTURIAS_1449733564.html
- CP Miguel Hernández, Valencia (2016)
<https://www.youtube.com/watch?v=7BJrmsIAb0o>

- Centro inclusivo CAREI, Zaragoza (2015).
<https://vimeo.com/139674730>
- CP Jacinto Benavente de Asturias (2016)
<http://ggttautismo.blogspot.com.es/2016/01/patios-dinamicos.html>

CREAR ESCUELAS INCLUSIVAS, LA EXPERIENCIA EN LAS ESCUELAS RURALES UNITARIAS

Zúñiga Rodríguez, Maricela¹

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

¹e-mail: innomary@hotmail.com

Resumen. Las escuelas unitarias en México están situadas en localidades rurales a lo largo y ancho del país. Se caracterizan por tener un número reducido de alumnado, además de muy heterogéneo, en una misma aula pueden convivir niños y niñas de edades y grados muy diferentes, con un único profesor o profesora. Las características de una escuela unitaria son especiales y diferentes a las otras modalidades existentes en el sistema educativo mexicano, al atender aquellos sectores o grupos de población que por condiciones de edad, sexo, estado civil, origen étnico, lengua, discapacidad, aptitudes sobresalientes, condición migratoria y geográfica se encuentran en condición de riesgo de exclusión y doble vulnerabilidad. La presente experiencia surge a partir del proyecto de innovación “Escuela unitaria inclusiva: hacia una educación para todos” que participó en la convocatoria emitida por la SEP en 2015 en las Reglas de Operación obteniendo su acreditación para ser aplicado en las escuelas unitarias del Estado de Hidalgo durante el ciclo escolar 2015-2016. De la evaluación externa 2016 realizada por la UAEH se presentan las prácticas innovadoras inclusivas identificadas.

Palabras clave: Situación de vulnerabilidad, escuelas unitarias, riesgo de exclusión.



INTRODUCCIÓN

En México las escuelas unitarias y multigrado representan el 44.3 por ciento de las escuelas públicas. En el Estado de Hidalgo en nivel preescolar la cobertura total de escuelas unitarias es de 57.5%, quedando distribuido de la siguiente manera preescolar unitaria 4.5%, indígena 7.9% y comunitario 45.1% (INEE, 2013). Para el nivel primaria 52.1% el total de escuelas multigrado son: primaria general 24.5% (primarias unitarias, bidocentes y tridocentes), primaria indígena 11.6% (Cursos comunitarios CONAFE, el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena y el Proyecto de Atención Educativa a la Población Infantil Agrícola Migrante) y Primaria comunitaria 16% (INEE, 2010). Con respecto al nivel telesecundaria en existencia son 15.1%, distribuidas en: telesecundarias unitarias de 2.1% y telesecundarias bidocentes 13% (INEE, 2013).

Algunas ventajas es que sus alumnos/as se benefician de un estilo de aprendizaje autónomo y participativo, unas relaciones cercanas, de cooperación, en las que todos enseñan y aprenden, un clima sereno, un ritmo de aprendizaje desde las capacidades y los intereses de cada alumno/a, así como la participación de las familias y de las personas del pueblo (Hernández, 2013). Los mayores inconvenientes son que los niños y niñas que viven en el medio rural no tienen la libertad de elegir su centro educativo, debido a que los pueblos pequeños cuentan con un único centro escolar, generalmente una Escuela Unitaria y en el caso de alumnos vulnerables se acentúa por el constante riesgo de exclusión identificada en parte de ellas.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La Secretaría de Educación Básica realizó ante la exclusión educativa, gestionó políticas integrales que tienen como prioridad la calidad del aprendizaje del alumnado; la retención de los educandos en el Sistema Educativo Nacional; el Desarrollo Profesional Docente y el Fortalecimiento de las Escuelas. Todo ello en un contexto de equidad, así como desde una perspectiva de género, a fin de contribuir a reducir las brechas de desigualdad que actualmente prevalecen. En específico es el Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa. Para la inclusión y la equidad educativa para el ejercicio fiscal 2015, de donde se destaca el siguiente glosario que sirve como marco teórico conceptual:

ÚNICO.- Se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015:

Equidad Educativa.- Distribución igualitaria y justa del servicio educativo que satisfaga las necesidades particulares de quienes lo reciben, para así contribuir a superar las diferencias existentes, bajo el principio de "que sea para todos, según sus necesidades y capacidades". Lograr que las condiciones sociales, culturales, lingüísticas, económicas, de discapacidad y/o de aptitudes sobresalientes de los estudiantes, o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas, así como las

características diferenciadas entre las escuelas, no sean impedimento para que los/as niños/as tengan una educación que les provea de mejores oportunidades de vida (SEP, 2015).

Inclusión Educativa.- Proceso que se basa en el Principio que asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes (SEP, 2015).

Riesgo de exclusión.- Condición que se define por el no acceso o el acceso restringido a los derechos y oportunidades fundamentales, entre ellos los educativos (SEP, 2015).

Situación de vulnerabilidad.- Aquellos sectores o grupos de población que por condiciones de edad, sexo, estado civil, origen étnico, lengua, discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o condición migratoria se encuentran en condición de riesgo de exclusión, lo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar (SEP, 2015).

Por lo anterior, el Programa orienta sus esfuerzos para dar cumplimiento a lo dispuesto en el párrafo tercero del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el cual se establece que, el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

El Proyecto “Escuela unitaria inclusiva: hacia una educación para todos” participó en una convocatoria emitida por la SEP en 2015 en las Reglas de Operación obteniendo su acreditación y recursos para dar respuestas a las problemática de inclusión en las escuelas unitarias del Estado de Hidalgo llevado a cabo de la durante el ciclo escolar 2015-2016, de la evaluación de la experiencia es que se realiza el presente trabajo.

OBJETIVO DE LA EXPERIENCIA

El objetivo de esta evaluación final externa fue valorar los resultados obtenidos con la ejecución y práctica del proyecto “Escuela unitaria inclusiva: hacia una educación para todos”, y realizar una apreciación objetiva sobre su concepción, consistencia, acciones, su experiencia y sus resultados, a fin de determinar la pertinencia de los objetivos y su grado de realización, la eficiencia en cuanto al desarrollo, la eficacia y su impacto.



LA EXPERIENCIA Y SU DESARROLLO

En la Evaluación Cualitativa Externa 2016 realizada por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) al Proyecto: “Escuela unitaria inclusiva: Hacia una educación para todos”, se consideró la complejidad de los programas que intentan subsanar, innovar o reformar la educación dirigida a grupos vulnerables, fue necesario conseguir una variedad de información sobre el comportamiento de los actores, bases de datos, informes, planeaciones, datos económicos e incluso políticos, donde se emplearon distintos métodos para recoger y analizar la información que se obtuvo.

Para ello se llevó a cabo una evaluación externa a partir del Modelo Respondiente (Stake, 2007), el propósito principal del modelo es responder a los problemas presentes en los procesos educativos. Stake propuso un modelo más comprensivo de evaluación para tener en cuenta a todos los agentes implicados en el programa que se estuviera evaluando. Se basa en la información obtenida sobre tres conceptos primordiales:

- Antecedentes: Condiciones existentes antes de la aplicación del programa
- Procesos: Actividades realizadas en el programa.
- Efectos o resultados: Lo que se consigue a través del programa (competencias, logros, actitudes), tanto de forma evidente como confusa, buscado o no buscado, a largo o corto alcance.

Antecedentes:

a) Definición de la población, usuarios o área de enfoque objetivo

En Hidalgo existen 975 escuelas unitarias de Educación Básica, las cuales representan el 38.49% del total de escuelas multigrado; son atendidas por 975 docentes, ofertando servicios educativos a 19,708 alumnos, de los cuales diagnosticaron a 975 en riesgo de exclusión: 112 de extra edad; 85 repetidores; 56 con alguna discapacidad; 425 con muy bajos niveles de aprovechamiento.

b) Las Metas de cobertura anual que se propuso el Proyecto fueron:

Dotar a 975 escuelas unitarias de educación básica y a 28 Centros de Educación Especial (CAM) de materiales de apoyo para la atención de alumnos que presentan riesgo de exclusión durante el 2016. Fortalecer académicamente a 975 docentes de escuelas unitarias de educación básica y 84 docentes de Educación Especial sobre el diseño, desarrollo y evaluación de adecuaciones curriculares y para el uso de materiales de apoyo para la atención de alumnos en riesgo de exclusión durante el 2016.

c) Horizonte de mediano y/o largo plazo

En el caso del proyecto en la modalidad de primaria indígena el año anterior se trabajó con 100 escuelas unitarias inclusivas, y con 127 escuelas unitarias multigrado, donde el maestro atiende los grupos de 1 a 6 grado y en el caso de las materias a veces solo tiene de 3º o 4º grado porque ya no tiene alumnos. Se espera volver a concursar en 2017 para obtener recursos para su continuidad y mayor cobertura.

PROCESOS Y RESULTADOS DEL PROYECTO ESCUELA UNITARIA INCLUSIVA: HACIA UNA EDUCACIÓN PARA TODOS

La evaluación y documentación del Proyecto se llevó a cabo a través de los siguientes instrumentos de evaluación: 15 cuestionarios consistentes en 15 preguntas cerradas cada uno, entrevistas con 10 preguntas semiestructuradas y 5 observaciones a procesos de enseñanza aprendizaje en el aula; aplicados a 5 profesores, 6 responsables técnicos y 5 directivos de las escuelas unitarias en las modalidades de preescolar y primarias multigrados, bilingües, telesecundaria, educación especial.

Los temas de los instrumentos fueron: equidad educativa; inclusión educativa; situación de vulnerabilidad; riesgo de exclusión y cómo el proyecto les ayudó a solucionarlo, se aplicaron en un muestreo intencional orientado a las personas y a situaciones de casos típicos para la media o mayoría de los casos buscando revelar la experiencia desde el interior y desde su centro de los actores de escuelas unitarias participantes en la evaluación, obteniendo la variedad de sus experiencias y preocupaciones, de las cuales se presentan algunos datos relevantes organizados en las siguientes categorías:

Equidad educativa: A través de los resultados de los instrumentos aplicados los docentes en su mayoría consideran que la capacitación brindada por los responsables del Proyecto adquirieron elementos técnico pedagógicos para brindar una educación con mayor equidad educativa en poblaciones rurales, reconociendo necesidades que no se atendían.

Inclusión educativa: Los apoyos técnicos y directivos a través de los talleres brindados a los docentes manifestaron que fueron capacitados en el uso de materiales didácticos de apoyo y la planeación con adecuaciones curriculares que permitió la inclusión educativa de alumnos que presentan necesidades educativas relacionadas a condiciones sociales, culturales, lingüísticas, económicas desfavorecidas, así como de discapacidad y/o de aptitudes sobresalientes.

Situación de vulnerabilidad. Expusieron que las actividades realizadas por el Proyecto los fortaleció académicamente para trabajar la vulnerabilidad de sus alumnos/as fueron la sensibilización; capacitación en adecuaciones curriculares; el empleo modalidad taller con el uso de materiales didácticos innovadores de apoyo para evitar la exclusión, reuniones académicas de intercambio de experiencias.



Se corroboró en base a los siguientes testimonios de entrevistas:

“Se han hecho talleres con el material y lo complementan con los de otros materiales didácticos de programas que hemos recibido” (Entrevista 10)

“A los directivos se les dio una breve capacitación por los tiempos y posteriormente se les cito a los profesores de la regiones del Estado e igual se les entregó sus material es de matemáticas y lenguaje y se les capacitó también como a 50 profesores. La capacitación fue de un día de trabajo y se les enseñó a manejar el material sobre todo los bloques lógicos, se les enseña a trabajar a los niños con los niños, puede ser algo lúdico en diferentes momentos al inicio de clases dependiendo de cómo se complementen las clases (sic)” (Entrevista 4).

Riesgo de exclusión:

Los participantes coinciden en señalar que el material didáctico ha tenido beneficios en los alumnos atendidos porque lo ven como algo lúdico que les ayuda a aprender matemáticas y español. El material de apoyo consiste en cuadernillo para niños con extra edad, kits de matemáticas y lenguaje para alumnos con bajos resultados, materiales didácticos para alumnos con alguna discapacidad y vocabulario náhuatl para alumnos indígenas.

En entrevista un responsable técnico del proyecto señaló que: “Para realizar Adecuaciones Curriculares se capacitó en el uso del material de apoyo para evitar la exclusión, pero en realidad se abordó todo en general y no por separado para los diferentes niveles educativos y subsistemas por lo cual no se logró una buena comprensión del mismo” (Entrevista 5).

Consideran que el Proyecto les brindó elementos técnicos y pedagógicos para evitar que los alumnos /as abandonen la escuela evitando así su riesgo de exclusión.

CONCLUSIONES

Los objetivos del proyecto se han logrado con las distintas acciones emprendidas por el equipo responsable técnico del proyecto llevando a cabo prácticas innovadoras entre ellas: trabajo colaborativo entre los distintos niveles educativos participantes; la dotación de materiales bibliográficos y didácticos; la articulación de distintos programas afines a esta población educativa; la evaluación del proyecto; las reuniones colegiadas; la competencias logradas por los profesores al participar en la capacitación sobre el tema y en el uso de materiales didácticos; estrategias para realizar adecuaciones curriculares para poblaciones en situación de vulnerabilidad lo que representó una experiencia innovadora para estas escuelas rurales unitarias.

Los responsables del proyecto manifestaron que el Proyecto cubrió solo una parte de la población educativa que cuenta con escuelas unitarias, porque aún falta mucho por trabajar en este sector tanto en educación especial, jornaleros migrantes e indígenas; debido a las condiciones climáticas y geográficas del estado de Hidalgo se

dificulta la comunicación y el medio de transporte. Consideran que se buscó mejorar la calidad y equidad de enseñanza aprendizaje para atender a estas poblaciones que tienen una doble vulnerabilidad que por durante mucho tiempo han sido excluidos y relegados del sector educativo.

Concluyen los participantes en manifestar que lo importante de este tipo de proyectos es que tengan una continuidad y se establezcan como objetivos a largo plazo ya que actualmente se establecen como objetivos a corto y mediano plazo lo que origina una ruptura y oscilación en la continuidad en la búsqueda de resolver de manera permanente de estas problemáticas aún presentes en el estado de Hidalgo, México.

Una reflexión final es que como nación México reconozca que la desigualdad, la dispersión poblacional, la exclusión, la inequidad y la ignorancia siguen limitando nuestro crecimiento, frente a estas dificultades los participantes manifestaron la ventaja gracias a iniciativas como al Proyecto que permite dar respuesta a retos y problemas desde los distintos contextos educativos reales que los manifiestan y que aunque de manera paulatina y gradual busca dar una solución o respuesta educativa a problemas serios como son la exclusión escolar y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, G. D. (2011). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 637-652.
- Bosco, E. B. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes*. México D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Calvo, G. (2008). La preocupación por la equidad y la formación docente. A propósito de la eficacia. R. Blanco. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. (págs. 97-112). Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2016). Obtenido de LXII Legislatura, Cámara de Diputados, Recuperado (03/05/2016), en: <http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/dgsst/normatividad/1.pdf>
- Estrada, F. O. (2003). La equidad en educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 119-134.
- González, T. B., & Hernández Fernández, J. (2016). Equidad Educativa: Avances en la definición de su concepto. Recuperado (01/09/2016) de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf
- Hernández Díaz, E. (2013). La escuela unitaria: ventajas e inconvenientes. Dame tu voz, Recuperado (16/05/2016), de: <http://dametuvozmce.blogspot.mx/2013/04/la-escuela-unitaria-ventajas-e.html>



- INEE. (2013). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2012. Educación Básica y media Superior. Recuperado (01/09/2016), de <http://publicaciones.inee.edu.mx/PINEE>.
- INEE. (2014). El Derecho a una Educación de Calidad. Recuperado (23/10/2016), de <http://publicaciones.inee.edu.mx/PINEE/detallePub.action>.
- Plan Estatal de Desarrollo de Hidalgo. (2011) Hidalgo: México. Recuperado (10/05/2016),de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Hidalgo/wo86882.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo. (2013). México. Recuperado (15/05/2016) de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465
- SEP. (2014) Diagnóstico del Programa de Inclusión y Equidad Educativa. Dirección General de Evaluación de Políticas. Recuperado (30/05/2016), de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5009/1/images/diagnostico_del_programa_s244.pdf.
- SEP. (2014). Ley General de Educación, Recuperado (03/05/2016), de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf
- SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013- 2018. Recuperado de (03/05/2016),de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP. (2015) Evaluación del Diseño del Programa de Inclusión y Equidad Educativa. Recuperado (03/06/2016) de: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37821/Informe_Final.pdf.
- SEP. (2015). *Proyecto local para la Inclusión y la Equidad educativa: "Escuela Unitaria inclusiva: Hacia una educación para todos"*. SEPH: Hidalgo.
- SEP, (2015). Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE). Recuperado 18/05/2016), de: <http://normatecainterna.sep.gob.mx>.
- Solera, R. C. (2013). *Equidad Educativa en México*. México: Praxis.
- Torres, & Tenti, E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Villacampa, C. (2010). Las escuelas unitarias. Recuperado (16/05/2016), de: <http://www.escuela rural.net>
- Villanueva, R. S. (2014). *Anlas equitativas en educación primaria: un proceso de construcción social y cultural*. México: Consejo Editorial
- .

EDUCACIÓN: ENTRE LA CUADRÍCULA Y LA CREATIVIDAD

Menéndez Fernández, Carla¹

Consejería de Educación y Cultural del Principado de Asturias, España
¹e-mail: carlaperucho@gmail.com

Resumen: La realidad metodológica de la escuela está marcada por dos grandes líneas. Por un lado, el marcado carácter tradicionalista y por otro los procesos de innovación que es necesario incorporar al sistema educativo. En este proceso pedagógico son muchas y muy variadas las maneras de afrontar el día a día en el aula en función del tipo de escuela, de la diversidad del alumnado, de los recursos humanos y materiales... A lo largo de estas líneas se muestra una reflexión de la propia experiencia personal llevada a cabo en el ámbito escolar a la hora de aplicar diferentes propuestas y experiencias metodológicas innovadoras.

Palabras clave: Innovación, ApCooperativo, ABP, ApServicio, tutorización.



INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de la Educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron

(Jean Piaget)

Esta frase de uno de los padres del constructivismo no puede reflejar mejor el trabajo que, día a día, intento llevar a cabo en la escuela. Una labor que no resulta fácil y más aun siendo interina. Este hecho, el de ser interina, hace que, durante varios años, una no tenga la estabilidad laboral deseada, pero tenga la posibilidad de conocer los diferentes tipos de escuelas existentes (rural, urbana, grande, pequeña, de zona “bien”, de “barriada”...) así como a los distintos profesionales que trabajan en ellas. Perfiles de maestros hay tantos como maneras de entender la educación.

Lo que quiero compartir, a lo largo de estas líneas, es mi experiencia personal, el modo que tengo de vivir y sentir la educación pública: la manera de intervenir en aula, de trabajar, de participar, de sentir y de realizar diferentes experiencias con las que DISFRUTAR aprendiendo. Porque es básico que uno mismo, como docente, disfrute de aquello que enseña. ¿Cómo si no va a pretender que sus alumnos estén motivados? Y es que uno de los ingredientes fundamentales dentro de esta profesión es la MOTIVACIÓN y, junto con ella, la CREATIVIDAD, componentes que se ven restringidos por la presencia del libro de texto. Resulta bastante habitual que, en el grueso de las escuelas y concretamente en Educación Infantil, los libros tengan una presencia aplastante a pesar de estar trabajando con un público cuyas edades abarcan desde los 3 a los 6 años y donde debería primar lo manipulativo, lo sensorial, las vivencias, las experiencias y, por encima de todo, el juego como base del conocimiento. Es ahí donde, como docentes, tenemos que intervenir para buscar y aplicar aquellas metodologías que más se acerquen a los intereses de nuestros alumnos. Es ahí donde toca reciclarse, actualizar la formación y los recursos necesarios para dar lo mejor de nosotros mismos. No estoy en contra del empleo del libro como recurso sino de la utilización del libro como “el recurso por excelencia”. No comparto el anclaje y encasillamiento por este tipo de metodología educativa. Entiendo que hay formas más atractivas con las que trabajar el currículo que por ley se debe de cumplir. Existen infinidad de técnicas y métodos para trabajar los objetivos y contenidos que, por ley, deben alcanzarse en Educación Infantil en el que los libros son un recurso dentro de otros muchos.

Mary Poppins decía “Todo trabajo tiene algo divertido y si encontráis ese algo se convierte en un juego”. Esa es la CLAVE: el componente LÚDICO es fundamental en Educación y más aún en la etapa de Educación Infantil. No sólo me refiero a que lo trasladéis a los “peques” sino que VOSOTROS MISMOS OS DIVIRTÁIS con aquello que queráis transmitir. Por eso os animo a que, sea cual sea, la materia a trabajar DISFRUTÉIS con ella. Básicamente porque “los maestros que se divierten enseñando hacen que sus alumnos disfruten aprendiendo”.

OBJETIVOS

La incorporación en el aula de las metodologías citadas anteriormente permite:

1. Aumentar la motivación.
2. Conectar el aprendizaje de la escuela con la realidad en la que se vive.
3. Colaborar en la construcción del conocimiento.
4. Desarrollar las habilidades sociales y de comunicación.
5. Aumentar el autoestima.
6. Favorecer el trabajo en equipo.
7. Fomentar la creatividad.
8. Facilitar la expresión de opiniones personales.
9. Aumentar la autonomía en el aprendizaje.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Las distintas experiencias llevadas a cabo en los diferentes tipos de escuela (rural, urbana, de zona “bien”, de “barriada”) en los que trabajé tienen una duración estimada entre 1 y 11 semanas de duración en función de las características de cada proyecto. Las metodologías utilizadas son las siguientes: Aprendizaje Cooperativo (AC), Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Servicio (Apservicio) y Tutorización Interetapas.

Aprendizaje Cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo (AC) es un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo de los propios alumnos. Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los niños y niñas trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo.⁵⁴ No se trata de hacer un trabajo en grupo sino de dotar a cada uno de sus componentes de un papel dentro del mismo. De hacer que todos y cada uno de los miembros formen parte activa del proyecto a realizar.

Tomando como base esta fundamentación teórica, en la escuela rural de Moanes (C.R.A Pinto Álvaro Delgado) se potenció el Trabajo Cooperativo con propuestas como “Arriba! telón que vien Gasparón”.

“Arriba! telón que bien Gasparón” es un proyecto desarrollado durante el curso escolar 2011-2012 y que tiene su origen en la conmemoración del bicentenario de la muerte de Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811). En él los niños/as de la

⁵⁴ PRIETO, L. (2007). El aprendizaje cooperativo. Madrid: PPC.



Escuela de Moanes (C.R.A Pintor Álvaro Delgado) realizaron una película en llingua asturiana sobre la vida del ilustrado. De esta manera, y durante 4 semanas de duración, un total de 15 alumnos entre los 3 y los 12 años de edad, trabajaron codo con codo en la creación del vestuario (realizado con material de desecho), la ambientación de los escenarios, la búsqueda de información y contextualización de la obra que se iba a grabar, así como en el ensayo y dramatización de la misma. De forma que todos y cada uno de ellos desarrollaron una labor dentro del grupo. Cabe destacar la gran implicación y colaboración de las familias y de la gente del pueblo, así como la flexibilidad horaria de los maestros especialistas para que este proyecto pudiera llevarse a cabo.

Aprendizaje Basado en Proyectos

No hay nada que motive más a un alumno que poder aprender a partir de actividades donde él mismo sea el protagonista de su propio aprendizaje. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) contribuye a que los alumnos vean la aplicación práctica de su propio aprendizaje así como a aumentar sus habilidades sociales y de comunicación.

El ABP tiene como base acercar la realidad concreta por medio de un proyecto de trabajo. Este proyecto se materializa en una serie de experiencias de aprendizaje a través de las que desarrollan y aplican diferentes conocimientos. Eso sí, todo proyecto debe basarse en las siguientes cuestiones: ¿Qué queremos enseñar? ¿Cómo lo queremos enseñar? ¿Para qué lo queremos enseñar?

Partiendo de este planteamiento y durante el curso escolar 2011/2012 otra de las experiencias que se desarrollaron en la escuela rural de Moanes fue la de “Cruzando el charco: de Moanes a Brasil”. Actividad en la que uno de los niños del C.R.A Pintor Álvaro Delgado nos dio a conocer, con ayuda y colaboración de su madre, su ciudad de origen en Pernambuco (Brasil) así como la cultura, gastronomía, fiestas y celebraciones brasileñas. Durante toda una semana la pequeña escuela de Moanes se llenó de frutas exóticas, cuentos y leyendas populares brasileñas, bailó a ritmo de batucada, cocinó recetas como la coixihna, aprendió capoeira e incluso conectamos vía Skype con una familia del Estado de Paraná (Sur de Brasil). Una semana en la que se pudo extender el proyecto al resto de materias impartidas tanto en Infantil como en Primaria gracias a la colaboración e implicación del profesorado.

Yá en el curso escolar 2013-2014 en el CP Cabuñes (Gijón) Se trabajó el Aprendizaje Basado en Proyectos con la experiencia “Un lugar de La Mancha” en la que un total de 25 niños/as de 3 años se trasladaron a una época de doncellas y caballeros a partir de la obra “Don Quijote de La Mancha” de Miguel de Cervantes. Durante el tercer trimestre, y a lo largo de unas 5 semanas, se trabajaron diferentes pasajes del Primer Volumen de El Quijote. Para ello se contextualizó el aula con la creación de un mural con un paisaje manchego lleno de molinos de viento. Los

propios alumnos fueron los encargados de dar forma a los diferentes elementos que se utilizarían como atrezzo y vestuario. Se realizaron diferentes creaciones plásticas relacionadas con la temática de El Quijote: dibujos, manualidades. Se caracterizó a cada uno de los alumnos como protagonistas de esta novela de caballerías: arrieros, mercaderes, pastores. Todos y cada uno de los componentes del grupo tuvieron un papel en esta versión de la obra de Miguel de Cervantes en la que dos niñas fueron las encargadas de representar a Don Quijote y a Sancho Panza respectivamente.

Si bien los niños de 3 años no tienen una capacidad retentiva tan extensa como para memorizar el Quijote, sí saben dramatizar y gesticular de una forma increíble. Fue esta habilidad y destreza la que sirvió para dar cuerpo a una película de cine mudo. El resultado final fue una película que narra pasajes como la batalla contra los molinos de viento, el encuentro con los mercaderes, la locura de Don Quijote, etc. Este proyecto recibió un reconocimiento nacional como Mejor proyecto TIC con dispositivo móvil en la Feria SIMO de Madrid en octubre de 2014.

Aprendizaje Servicio

Según Rosser Batlle: “El aprendizaje-servicio es un método para unir el aprendizaje con el compromiso social. En primer lugar, el verdadero éxito de la educación consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad y no sólo su currículum personal. En segundo lugar, los niños y jóvenes no son los ciudadanos del futuro, son ya ciudadanos capaces de provocar cambios en su entorno. Los casi 4.500.000 de niños y jóvenes en edad escolar que tenemos en España pueden contribuir a hacer un mundo mejor arreglando el parque cercano a su escuela; aliviando la soledad de los abuelos o contando cuentos a niños más pequeños. Y en tercer lugar, resulta que además, hacer un servicio a la comunidad, ayudar a los otros, es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces, porque los chicos y chicas encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria.”

Tuve la ocasión de recibir formación sobre Aprendizaje Servicio y conocer a Rosser Batlle en durante el curso escolar 2014/2015 y 2015/2016. Años en los que trabajé en el CP Tremañes donde apoyan, entre otras, este tipo de metodología. Fue precisamente durante el curso escolar 2014/2015 que me animé a probar esta técnica en el aula con el alumnado de 3º y 4º de Primaria. Durante ese año trabajé como maestra de Llingua Asturiana y pensé un proyecto que llevó por nombre “¿Hay alguien en casa?” y en el que trabajamos los diferentes tipos de casas asturianas: casa de corredor, casa mariñana, casa de pescadores y casona de Indianos. Aprendimos sus características y tipología mediante la realización de una maqueta conjunta con las diferentes viviendas. La intención final fue poder mostrar al alumnado de infantil de 5 años todo el proceso pero verbalizado y explicado por los alumnos de Primaria. De esta manera serían ellos mismos quienes contarían de viva voz lo aprendido durante las casi 11 semanas que duró el proyecto.



Comencé con el alumnado de 3^a y 4^º de Primaria por el perfil y características del alumnado pues uno de los cursos estaba en vías de normalización. Por eso creí conveniente darle una motivación: la responsabilidad de ser maestros de su propio aprendizaje. La oportunidad de disfrutar de los contenidos que debían aprender formando parte activa y lúdica en la creación de los recursos necesarios para dar forma a este proyecto. Para trabajar en el aula se dividió a los alumnos de Primaria en varios grupos de trabajo bajo el nombre de playas asturianas y un total de componentes por grupo de 3 ó 4 miembros. Todos tenían una labor dentro del grupo pudiendo pedir ayuda a compañeros de otros grupos para la realización de las tareas. Se ayudaron unos a otros para adaptar diferentes materiales plásticos y de desecho que pudieran servir para configurar un paisaje asturiano en el que incluir los distintos tipos de casas, verbalizaron inquietudes, plantearon posibles soluciones a los problemas con los que se encontraron y convivieron. Tras 10 semanas de trabajo comenzaron las exposiciones y fue entonces cuando se llamó al alumnado de Infantil para que participara de la muestra de la maqueta y su explicación por parte de los alumnos de Primaria. La experiencia resultó tan positiva que se hizo partícipe también al alumnado de 3 y de 4 años extendiendo así la participación a toda la etapa de Educación Infantil.

Tutorización Interetapas

Conocí esta metodología en 2015 gracias a un viaje con el CPR (Centro de Profesorado y Recursos de Gijón) a Vitoria, en concreto al Colegio Público Integrado IPI Sansomendi. Un colegio público con un porcentaje de alumnado inmigrante del 65% y el resto de etnia gitana. Tomando como base el planteamiento y resultados de las experiencias de este centro, me animé a llevarlo a la práctica en el CP Tremañes (Gijón) en el que me encontraba trabajando como maestra de Infantil durante el curso escolar 2015/2016 no sólo por el hecho de tener también un contexto con alumnado de etnia gitana sino para favorecer, entre otros, el aprendizaje y la convivencia del alumnado así como la solidaridad, la colaboración entre iguales, la paciencia y la responsabilidad. De esta manera y como tutora de Educación Infantil hice partícipes a mis 13 alumnos (uno de ellos en aula combinada con un centro de educación especial) de la tutorización interetapa. No fue hasta el segundo y tercer trimestre que involucré a los tutores de 5º y 6º de Primaria para que participaran de estas experiencias. Resultado de ello fueron los proyectos “Guitarreando” (Infantil 3 años con 5º de Primaria) y “Rumbo Tremañes sin perder el Norte” (Infantil 3 años con 6º de Primaria).

En el CP Tremañes se trabaja por proyectos y ya se habían realizado incursiones en tutorización interetapa (como el apadrinamiento lector con 1º y 6º de Primaria) lo que facilitó enormemente la inclusión de la tutorización interetapa dentro del aula y de los proyectos llevados a cabo en Educación Infantil. Es fundamental que, para la aplicación de cualquiera de estas metodologías, se cuente con un determinado respaldo: del equipo directivo y, si es posible, de parte del claustro de profesores. De

no ser así cualquier intento por “contagiar” con estas nuevas dinámicas es completamente en vano.

Durante el segundo trimestre se trabajó como proyecto la música y fue ahí donde surgió la primera de las tutorizaciones. “Guitarreando” es un proyecto en el que 11 niños/as de 5º de Primaria tutorizan a 13 niños de 3 años de Educación Infantil. Juntos tuvieron que construir una guitarra con materiales de desecho. Juntos aprendieron unos de otros.

La primera de las sesiones se planteó a modo de presentación. Previamente cada tutor explicó a su grupo que iban a formar parte de un aprendizaje diferente en el que tendrían como “compí” a un alumno de Infantil o de Primaria. En este caso los alumnos de 5º de primaria asumieron una tarea con unos objetivos concretos y la responsabilidad de tener a un pequeño de 3 años a su cargo. Se llegó a un acuerdo con el tutor de 5º de Primaria para realizar 1 ó 2 sesiones semanales en las que el alumnado de Primaria vino a trabajar al aula de Infantil. Una vez en el aula se hicieron las parejas en función del carácter y capacidades de cada uno de los niños/as y se plantearon una serie de actividades a modo de juego para “romper el hielo”. Los mayores fueron los encargados de realizar cada una de las tareas previamente comentadas por el tutor y donde éste sólo se limitó a intervenir cuando fue necesario. Tareas que abarcaron desde el aseo y lavado de las manos, la creación de un diario personal donde cada tutor registró el trabajo realizado cada día, hasta la utilización de diferentes técnicas plásticas (recortado, picado, pegado, pintado).

En el tercer trimestre se inició un nuevo proyecto cuya temática era la Geolocalización (capacidad para obtener la ubicación geográfica real de un objeto⁵⁵) Dentro del mismo se realizó una tutorización interetapas bajo el nombre “Rumbo a Tremañes sin perder el Norte” en la que 11 alumnos de Primaria tutorizaron a 13 alumnos de Infantil de 3 años. En este proyecto las herramientas tecnológicas: tablets, blue boot, realidad aumentada (RA) fueron los principales protagonistas. Tomando como base la geolocalización, la tutorización sirvió para sumergirnos en un proceso de alfabetización tecnológica donde las Tecnologías de Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) fueron la base predominante de este proyecto. De esta manera se profundizó e individualizó el aprendizaje de conceptos tan abstractos como la orientación espacial y virtual la utilización y manejo de tablets así como de diferentes programas de RA (Realidad Aumentada) como Chromville o Quiver.

EVIDENCIAS

La puesta en práctica de las metodologías citadas anteriormente tiene lugar desde el año 2011 hasta el año 2016. Tiempo en el que el desarrollo de estas iniciativas obtuvo resultados muy positivos tanto en el aprendizaje de los conocimientos como en la actitud del alumnado. Los alumnos participantes de estas propuestas acudían al

⁵⁵ Wikipedia. La enciclopedia libre.



aula más motivados por la dinámica de las clases así como el desarrollo de las mismas. Dinámica en la que los niños/as siempre tuvieron un papel activo a la hora de realizar o plantear posibles actividades dentro de cada proyecto. Perdieron el miedo a hablar en público, ganaron confianza y autonomía en sí mismos, disfrutaron aprendiendo para compartir con el resto de compañeros sus conocimientos (sobre todo con los más pequeños).

Todas estas experiencias están documentadas y pueden seguirse desde el siguiente blog que lleva por nombre “De tiza y plastilina” (<http://detizayplastilina.blogspot.com.es/>) y en el que comparto mi experiencia educativa en el aula y fuera de ella.

CONCLUSIONES

Para conseguir un aprendizaje efectivo en el aula éste debe ser, entre otras cosas, práctico y motivador. No existen fórmulas mágicas pero sí determinadas metodologías que se pueden utilizar y probar para encontrar aquella que mejor se adapte a cada contexto, a las características de cada alumnado. Es cierto que nadie nace aprendido y el hecho de probar algo nuevo siempre conlleva un riesgo. Podemos y debemos equivocarnos para aprender de nuestros errores y así poder mejorar pues “Si no estamos preparados para cometer errores jamás seremos capaces de generar algo original”.⁵⁶

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Gómez, M. (2011) Apuntes metodológicos para la elaboración de proyectos, Centro de Profesorado y Recursos, Gijón.

Batlle, R. (2013) El aprendizaje servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria. Editorial PPC.

Batlle, R. (2011) ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio? *Revista crítica*, marzo-abril- número 972, 6 páginas.

Rosser Batlle (2013). Recuperado (28.12.2016) de <https://roserbatlle.net/>

De tiza y plastilina (2011). Recuperado (10.12.2016) de <http://detizayplastilina.blogspot.com.es>

García, R., Traver, J., y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.

IPI Sansomendi (2010) Recuperado (15.12.2016) de <http://ipisansomendi.net/>

⁵⁶ Sir Ken Robinson.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga. Aljibe

Luna Arcos, A. (2014) Si tú aprendes, yo mejoro. *Cuadernos de Pedagogía*. noviembre, núm. 450.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid, Editorial PPC.

Wikipedia. La enciclopedia libre. (2001) Recuperado (29.12.2016) de <https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

Zavala. (2007) *Aprendizaje basado en proyectos, sistematización de la enseñanza*.

TEATROCINE “DON QUIJOTÍN”

Plata Segoviano, María Victoria¹

C.E.I.P Valparaíso, España
¹e-mail: vicsegoviano@gmail.com, España

Resumen. Don Quijotín es el nombre de la versión infantil de Don Quijote de la Mancha, el universal clásico de Cervantes que han realizado los alumnos del tercer nivel de Educación Infantil (5 años) de un colegio público de Toledo.

Fue un proyecto educativo pionero para el alumnado de infantil ya que es la primera vez que niños de cinco años trabajan conductas sociales a partir de una obra literaria basándose en el juego de la interpretación para teatro y cine.

Este proyecto emprendido por M^a Victoria Plata Segoviano, intenta inyectar pasión, interés y afán por la literatura desde el disfrute en una edad temprana, orientando a los alumnos a que en un futuro disfruten de la lectura y del trabajo cooperativo.

La directora del proyecto y tutora de los niños, con este proyecto siempre declaró que su objetivo era trabajar con un método globalizado donde el protagonista sea siempre el niño. Partiendo de la idea que el teatro es la comprensión de una lectura, los niños y niñas han podido trabajar la creatividad y el vocabulario además de experimentar diferentes técnicas artísticas en el proceso, desde la pintura, escenografía, música, baile...

Por encima de todo, se han transmitido de forma didáctica y divertida unos valores sociales como son: el respeto, saber guardar silencio y saber escuchar, tener actitud crítica, desarrollar la fidelidad, la amistad y el trabajo en equipo.

En este proyecto también han colaborado parte del equipo de la etapa de Infantil, las familias y un cortometrajista.

Palabras clave: ilusión, cooperación, respeto, arte y felicidad



INTRODUCCIÓN DON QUIJOTÍN

En un lugar de la Mancha, llamado Toledo, de cuyo nombre no puedo olvidarme, existía un colegio con una “ingeniosa” maestra que hacía gala de la creatividad y la alegría. Se enfrascó tanto en la lectura, en la escenificación y rodaje, que idearon un proyecto cuyos abanderados eran los pequeños/as Quijotines/as.

En muchas culturas escolares *enseñar* es, básicamente, presentar unos contenidos, proponer unas actividades y realizar una evaluación, normalmente escrita, para comprobar si esos contenidos han sido asimilados. Sin embargo, el desarrollo de las competencias clave requiere de procesos de enseñanza que vayan más allá de la *instrucción directa*.

El proyecto "TeatroCine Don Quijotín" responde a este segundo aspecto; a un ciclo de trabajo mediante el cual los alumnos/as responden a un desafío que requiere localizar y procesar información, creando un producto, en este caso una representación teatral y una película. El uso del teatro en el proyecto no es un fin como una representación o actividad extraescolar sino es una manera de enseñar donde el niño es el protagonista de su aprendizaje y de aprender de forma lúdica, que conlleva una mejor calidad de nuestra educación.

Uno de los valores fundamentales del proyecto es la participación en situaciones de socialización rica. La socialización rica implica tres movimientos posibles: el movimiento dentro del aula que promueve el aprendizaje cooperativo para realizar el "TeatroCine", el movimiento hacia fuera del aula para tomar datos y realizar investigación sobre el contexto de Don Quijote y el movimiento hacia dentro del aula para que agentes externos (padres, abuelos, gente de la Mancha...) enriquezcan nuestro aprendizaje. Aparte de los tres movimientos, las TIC representan un valor que fomenta la socialización y el aprendizaje de los participantes en el proyecto. El tema central del proyecto es Don Quijote de la Mancha y es llevado a cabo en un centro educativo de la capital de Castilla La Mancha, en Toledo, cerca de las localizaciones donde ocurre la historia de Don Quijote.

El concepto del proyecto "TeatroCine", inunda la experiencia educativa y está presente en el día a día del aula. Durante la mañana se buscan huecos para ensayar, preparar decorados, todo de una forma lúdica incluyéndolo en los rincones correspondientes. De esta forma, al estar inmerso en el aula, todos participan. Es, por lo tanto, **para todos** los alumnos/as y realizado **por todos**. Esa es la filosofía: una metodología donde el protagonista sea el niño/a través del teatro. El rodaje de un cortometraje, viene por la era tecnológica en la que vivimos y por la naturaleza efímera del teatro.

Un aprendizaje que abarca desde la socialización, la ayuda entre iguales, el respeto, el fomento de la comprensión y expresión oral y escrita, la lectura, el diálogo, la memoria, la atención, la creatividad, el dinamismo, la expresión plástica, la consecución de los retos personales planteados, la obtención de estímulos sociales... Como punto de partida de estos saberes, hay un prerrequisito fundamental: saber escuchar. El proyecto supone el aprendizaje de la escucha mutua. El teatro es escuchar

y hablar, ejes fundamentales para la convivencia ciudadana para una sociedad democrática.

El "TeatroCine" en el aula es una estrategia pedagógica, una metodología, participativa lúdica, motivadora, creativa, transversal y multidisciplinar, que parte de la inmersión de un aula completa en un proyecto dramático, pero sobre todo es placentera. Diseñado para **todos los alumnos**, desde la Educación Infantil pasando por la Educación Primaria, hasta la Educación Secundaria. Este enfoque también lo consideramos innovador porque en la *Educación Infantil* trabajar el teatro, el cine y Don Quijote de la Mancha sin saber leer ni escribir, puede resultar, a priori, todo un reto pero los pequeños cuentan con otras capacidades: cuentan con su memoria, con su motivación y con la rutina a base de los ensayos, de aprender su papel de manera oral como los antiguos juglares y el resultado es espectacular. El cortometraje así lo atestigua.

OBJETIVOS DON QUIJOTÍN

Los objetivos que se plantean en este proyecto principalmente, acercamiento a la lectura como fuente de saber y de placer, trabajo en equipo valorando todas las actuaciones y aprender de manera lúdica y sentar bases para conocimientos posteriores de socialización y confianza en uno mismo. A continuación, los explicó brevemente.

1°_Eleva la autoestima y la autoconfianza en los alumnos/as. El teatro ayuda a superar miedos, inseguridades, dudas, ilusiones y desilusiones y a nuestros alumnos/as desde la etapa de infantil les ayuda a madurar. Además a algunos estudiantes en la etapa de primaria con problemas de conducta o integración con un papel teatral oportuno puede convertirse en la mejor terapia que lo ayude a superar esos problemas de incompatibilidad con el resto del grupo y con el profesorado. A otros alumnos/as con timidez y problemas para socializarse, el teatro les ayuda a desinhibirse y a formar relaciones de amistad y además ayuda a formarse una imagen ajustada de sí mismo en la interacción con los otros.

2°_Crear en el aula un clima de convivencia participativo y dinámico, fomentando hábitos de conducta que potencien la socialización, tolerancia y cooperación entre compañeros. La educación para la convivencia es un fin en sí misma. Si queremos una escuela viva, dinámica, con alumnos/as competentes, en todas las etapas de la educación no nos puede satisfacer tener un alumnado pasivo sino fomentar que sean activos, participativos en el aula, competentes y con ingenio para la resolución de problemas cotidianos. El teatro favorece que el alumno/a sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Para crear un clima de convivencia agradable debemos partir del alumno/a; el cual debe identificar, dominar y comunicar los sentimientos, emociones propias y a la vez conocer, comprender y respetar las de los otros.



3º - *Hacer sentir a los escolares la necesidad de esforzarse, trabajar y autorregular la conducta para la consecución de objetivos grupales e individuales.* Otro objetivo, primordial por su dificultad, es lograr un clima de trabajo donde se valore el esfuerzo, la superación personal y la necesidad de respetar y valorar el trabajo de todos los compañeros/as. Las aulas, necesariamente han de trabajarse con una serie de criterios y normas consensuadas por los alumnos/as, para que sirvan de apoyo para la dinámica del aula.

4º - *Sembrar inquietudes intelectuales para que los alumnos disfruten del estudio y de la investigación.* Motivar a nuestros alumnos, hacerles sentir el placer que produce la búsqueda de información para aumentar su conocimiento, es otro de nuestros objetivos básicos. El teatro tiene que estar configurado de tal manera que sea necesario situar la historia que se representa en un lugar y un tiempo, con determinadas connotaciones socioculturales. Para conocer el tema, cualquiera que sea, son necesarias una serie de actividades previas. Para ello, hay que solicitar colaboración a las familias en la etapa de Educación Infantil, para que busquen información a través de internet. Fomentar en la Educación Primaria que sean los propios alumnos los que investiguen, indaguen y tengan una actitud crítica.

5º *¿Hacer partícipes a las familias en el proceso educativo de sus hijos.* El "TeatroCine" Don Quijotín ha sido el eje de unión entre padres y los miembros de este proyecto, en una colaboración cuyo único fin es mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de una forma agradable y motivadora. La tutora realizó una reunión donde explicaba cómo surgió de sus hijos este proyecto, en la que se plantearon los objetivos pedagógicos, las normas de organización del teatro, la democracia en torno a la elección de los personajes donde todos eran importantes.

Más específicamente estos objetivos son para que el alumno/ aprenda a:

1. Comprender y disfrutar escuchando, interpretando y leyendo textos literarios: Don Quijote de la Mancha y Don Quijotín.
2. Fomento de la lectura, de textos clásicos, de nuestra cultura e historia e investigar sobre ellos.
3. Acercar la cultura y el patrimonio cultural de Don Quijote a nuestro alumnado.
4. Asimilar y respetar su papel del personaje de Don Quijotín y el de los demás. Todos son igual de importantes aunque hablen o salgan en menos escenas.
5. Aumentar su autoestima, confianza en ellos mismos y aceptar el papel como un reto de superación personal.
6. Realizar o mostrar una actitud crítica del hecho dramatizado y de la versión cinematográfica.
7. Fomentar y valorar su creatividad en aportaciones en el teatro o película como en la elaboración de decorados y vestuario (expresión plástica).

8. Saber colaborar en la preparación de vestuario, decorados, manipulación de aparatos (cámaras de fotos, luces, móviles, micrófonos...) y aprender a distribuirse tareas de manera justa.

9. Valorar y entender el trabajo en equipo; comportarse debidamente (autorregularse) tanto en ensayos, teatro y rodaje de la película.

10. Disfrutar y sentir alegría durante el proceso del Proyecto “TeatroCine” Don Quijotín.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA “DON QUIJOTÍN”

La aventura comienza con el descubrimiento de un ejemplar del Quijote en versión infantil y su desarrollo dura tres meses. Tras leerles unas páginas, la sorpresa fue que los alumnos prestaban mucha atención, interés y curiosidad. Para los pequeños/as Don Quijote, era un aventurero que iba a correr toda suerte de hazañas y peripecias. Al finalizar el primer día se marcharon a casa pensando quiénes serían Don Quijote, Sancho, los molinos y Dulcinea. Era tal la motivación que insistían con continuar la lectura al día siguiente.

En la siguiente sesión, en la asamblea de la mañana, tras la insistencia de los niños/as, comenzamos a analizar las ideas previas en torno al Quijote. Las preguntas estaban relacionadas con el conocimiento de los personajes, los lugares emblemáticos de la obra, la historia principal o la época.

Teniendo en cuenta que el protagonista de su propio aprendizaje es el niño y que debemos centrarnos en desarrollar sus centros de interés, continuamos leyendo los días siguientes. Pronto surgió inquietud y curiosidad con respecto al vocabulario utilizado y los nombres propios de los personajes de la obra: Cardenio, Dorotea, Quiteria, ...

Al finalizar la lectura, los mismos niños/as fueron quienes, siguiendo la rutina establecida desde los tres años, preguntaron: “¿Y cuándo hacemos el teatro?”. Fueron los mismos alumnos/as quienes formularon la necesidad y el interés por realizar el proyecto de representación teatral de la obra de Cervantes.

El proyecto en sí, empezó a cobrar forma. El aula se convirtió en un gran equipo teatral formado por la tutora, otros profesionales del centro y, por los verdaderos protagonistas: los pequeños/as Quijotines.

El primer paso, que fue abordado íntegramente por la tutora, fue la creación y adaptación de un guion teatral basado en la obra de Cervantes. A continuación se procedió a repartir los personajes haciendo partícipe al alumnado y teniendo en cuenta sus preferencias en cuanto al papel a desempeñar dentro de la obra. Toda obra teatral necesita una gran puesta en escena. Era necesario diseñar la escenografía, los decorados, el atrezzo, el vestuario, el cronograma de los ensayos teatrales, etc. En el



rincón destinado al arte, la creatividad y la plástica, se generó los decorados, murales y atrezzo con los niños/as.

Coincidiendo con el inicio de los ensayos, se convocó una reunión con las madres y padres del alumnado para explicarles en qué consistía el proyecto y para solicitarles su colaboración en la elaboración del vestuario y atrezzo de la obra

Paralelamente a la realización de decorados y atrezzo, dimos comienzo a los ensayos. Para enriquecer la experiencia del Proyecto “TeatroCine” les facilitamos a los alumnos/as la posibilidad de investigar en el aula sobre El Quijote. Mediante supervisión, obteníamos información en internet sobre las distintas facetas de la obra, sobre el teatro, la música tradicional de la época, las costumbres, etc. Como ejemplo, visualizamos varios vídeos y cortometrajes animados sobre El Quijote. Como actividades externas al centro, las familias se pusieron de acuerdo y visitaron la localidad de Consuegra (Toledo). En el ámbito del aula, se planificó la asistencia a un teatro sobre el Quijote para niños/as en el Teatro de Rojas de Toledo, que coincidió por casualidad.

Antes de representar “Don Quijotín”, decidimos rodar la película, donde descubrieron que el cine hay que repetir planos, no todos rodaban a la vez... era muy cansado pero muy divertido porque estaban haciendo “una película”.

Después llegó el estreno teatral ante sus compañeros de etapa y después ante un singular público: sus familias. El estreno fue un gran éxito pero todavía faltaba el estreno de la película y también elaboramos un tráiler. El resultado dicho por el público: impresionante, emotivo y “sin palabras”.

EVIDENCIAS

El proyecto educativo "Don Quijotín" implica al alumnado en todas sus fases. Tras la lectura en el aula de un ejemplar de "El Quijote" para niños, se desencadena en el grupo el deseo de interpretar esta gran obra de la literatura universal. Los estudiantes son protagonistas en el proceso de toma de decisiones, en la creación de decorados y atrezzo, en los ensayos, en la grabación de la película, en la representación del teatro y, por último y no menos importante, en la difusión del proyecto, contagiando de entusiasmo a las familias y a su entorno.



¡Se levanta el telón!



Nuestros protagonistas preparados para rodar.
Fotograma de la película.

CONCLUSIONES

El proyecto “TeatroCine” Don Quijotín permite el uso integrado de los distintos lenguajes como herramientas de comunicación, incorporando las tecnologías de la información y la comunicación.

El arte de educar no es un camino fácil pero debemos sembrar en nuestros alumnos inquietudes, competencias, motivación que conlleven a una calidad y equidad de aprendizaje que posteriormente revierta en una sociedad mejor y más justa.

Gracias al proyecto, he observado como evolucionaron espectacularmente nuestros alumnos en los ensayos y en el rodaje de la película, le oí preguntar por temas que antes no les interesaban, observé cómo se comunicaban y se hacían amigos en medio de un ambiente relajado... y sentí el orgullo y placer de haber conseguido una experiencia inolvidable para mí y para ellos (aunque son muy pequeños) una experiencia que en su subconsciente como el amor de una madre en la gestación perdurará siempre, estamos convencidos.

Hagamos Teatro, y si podemos en la era tecnológica Cine amateur ya que contempla todas las competencias claves, criterios de evaluación, actividades artísticas y el protagonista es el alumno .Además, no por casualidad, el pueblo griego descubrió la Democracia a la vez que inventaba el Teatro. El Teatro es el arte de la palabra y la palabra es la base del diálogo y la convivencia.

En la era de la convivencia, de la innovación, de la tecnología también se aboga por trabajar la educación EMOCIONAL. Por ello quiero terminar, aunque suene cursi, con esos valores que inconscientemente han aprendido:

La lucha por la libertad y justicia y el afán de superación de Don Quijotín, la lealtad inquebrantable de Sancho Panza, el amor imaginario de Dulcinea, el apoyo incondicional de la familia en la sobrina y ama de Don Quijotín, la amistad y confianza de los venteros Cardenio y Dorotea, el cura y el barbero.



El respeto por las personas diferentes del Mercader Toledano, la elegancia en el trato de la señora Vizcaína, la defensa y su fiel trabajo de los guardianes, la fuerza de los Molinos de Viento.

El compartir lo poco que se tenga y disfrutar de los pequeños momentos de los labradores y pastores, la ayuda desinteresada y el auxilio de la curandera, venteras y mozas manchegas y el perdón ante la maldad y comprensión que se tiene a los presos y de toda la obra EL QUIJOTÍN el respeto por cada ser humano y la lucha por unos ideales, principalmente la JUSTICIA Y LIBERTAD.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amo, J. M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe

Bahón, J. (2014). *Enseñar a pensar*. Crítica. 993, p. 63-68. Recuperado de http://www.revistacritica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/45d540beea270a19a9faa694d24dba31-993-La-inteligencia-humana----ngeles-Galino.pdf

Blanco, P.J. (2005). *El teatro de aula como estrategia pedagógica: proyecto de innovación e investigación pedagógica*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Cano, Á. y Pastor, J.J. (2006). *Don Quijote en el aula. La aventura pedagógica*. Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha.

Díaz, A [et al.]. (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Pp. 97858-97921. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, núm. 4, de 4 de enero de 2007. Pp. 474-482. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

Romera, Mª M. y Martínez, O. (2009). *El universo de las palabras: proyectos para aprender en la escuela infantil*. Granada: Asociación Pedagógica Francesco Tonucci.

Trujillo, F (2014). *Artefactos digitales: Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.

Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Secretaría General Técnica.

EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO REFERENTE DE LA DIVERSIDAD: TIPOLOGÍAS DE ÁLBUMES INCLUSIVOS

Hidalgo Rodríguez, M^a Carmen¹, Blancas Álvarez, Sara²
Alonso Valdivieso, Concepción³

Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, España

¹e-mail: hidalgor@ugr.es, ²e-mail: sblancas@ugr.es,

³e-mail: alonsov@ugr.es

Resumen. El álbum ilustrado supone un material educativo muy valioso en edades tempranas. Esta es la hipótesis en la que se fundamenta nuestro proyecto de investigación y que viene derivado de las características fundamentales de estas publicaciones. En estos álbumes, las ilustraciones llevan el mayor peso narrativo de la historia y, aparte de su calidad artística que contribuirá a formar jóvenes con criterio estético, supone un lenguaje muy eficaz en estas edades donde las imágenes aportan modelos con los que los niños pueden identificarse. Con el objetivo de verificar hasta qué punto estas publicaciones representan la diversidad y, en cualquier caso, la realidad actual, nos centramos en los álbumes ilustrados actuales que aporten valores sobre la inclusión social desde diferentes puntos de vista: la igualdad de géneros, el multiculturalismo, la discapacidad y el respeto a “lo diferente”. Estas cuatro categorías nos servirán de base para la prospección y análisis de los álbumes publicados en España en los últimos diez años desde el inicio del proyecto en el 2004. Tras estas fases de búsqueda y análisis de estos álbumes, nos centramos, en esta comunicación, en las diferentes tipologías que podemos encontrar en cada categoría. Analizando las diferentes tipologías encontradas podemos conocer mejor la forma en la que se abordan estas problemáticas de inclusión donde un individuo se puede sentir excluido o discriminado por muy diferentes motivos, así como detectar los sectores de la población menos representados.

Palabras clave: álbum ilustrado, inclusión, diversidad, educación, valores



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Esta comunicación recoge parte del análisis y los resultados obtenidos en la primera fase del Proyecto I + D HAR2014-53168-P titulado *Multiculturalismo y Exclusión Social en Imágenes Infantiles: Ilustración y Pedagogía*. Dicho proyecto se centra en el álbum ilustrado infantil como medio de apoyo a la educación en valores en la infancia relacionados con la inclusión desde los siguientes puntos de vista: la defensa por la igualdad de géneros, la aceptación e integración de la multiculturalidad y la discapacidad y, en general, el respeto a “lo diferente”.

El proyecto se divide en tres fases fundamentales:

-1ª fase. Prospección y análisis: búsqueda de álbumes infantiles publicados en España en los últimos 10 años desde el comienzo del proyecto que traten los valores de inclusión descritos anteriormente. La muestra es analizada en función de unas variables sintácticas y semánticas recogidas en una base de datos que nos facilitará el análisis y la extracción de resultados de la investigación.

-2ª fase. Diseño de actividades didácticas: una vez finalizada la 1ª fase se comienza con el diseño de actividades didácticas basadas en estos álbumes. Estas actividades serán trabajadas en diferentes colegios de Granada y Valencia con niños de entre 3 y 9 años.

-3ª fase. Trabajo de campo: las actividades didácticas serán las mismas para todos los colegios. Cada uno de los cursos contará con su propia selección de álbumes y actividades adaptadas a la edad de los niños. Tras la recogida de las evidencias durante el desarrollo de las actividades se analizarán y se extraerán conclusiones que valoren la capacidad y el potencial de estas publicaciones para la transmisión de los valores de inclusión que perseguimos, lo cual supone el objetivo fundamental de este Proyecto.

En el presente trabajo mostramos las tipologías de álbumes encontradas y sus características principales, que servirán de base para el desarrollo de las siguientes fases.

El álbum ilustrado se puede definir como una publicación de calidad con pocas páginas donde predomina la imagen con respecto al texto, si bien ambos elementos tienen la misma importancia. Lo que distingue a estas publicaciones de otros libros ilustrados es que la ilustración asume casi toda la responsabilidad narrativa. “En la mayoría de los casos, el significado surge de la interacción entre la palabra y la imagen, y la una y la otra no tendrían sentido si se experimentasen por separado” (Salisbury y Styles, 2012:7).

Es innegable el poder que tienen las imágenes en la percepción que del mundo y su entorno tienen los niños. A menudo, los estereotipos de los libros ilustrados tienen más fuerza que la realidad que les rodea (Turín, 1995). Desde sus orígenes a finales del S. XIX, el álbum ilustrado se presenta como un producto para el disfrute de los pequeños y de coleccionismo para los mayores. A pesar de esta

vertiente lúdica que lo aparta del material didáctico, siempre ha estado presente su valor educativo. A partir de los 60 podemos además hablar de una implicación ideológica en muchos casos, que se mantiene hasta nuestros días (Orquín, 1998).

Desde los años 70 destaca el trabajo llevado a cabo por la historiadora y escritora Adela Turín. Con el objeto de luchar contra las discriminaciones sexistas en la literatura infantil creó en 1975 la Editorial "*Dalla parte delle bambine*". En 1994, fundó la Asociación Europea "*Du côté des filles*", que investiga y denuncia los casos de sexismo en los materiales educativos, además de generar instrumentos de sensibilización dirigidos al sector editorial, instituciones y público en general. Los resultados de sus investigaciones verificaron que los modelos femeninos respondían a estereotipos clásicos que además no reflejaban la realidad (Cromer y Turín, 1998).

Es fundamental que las publicaciones para niños muestren una realidad social y cultural donde niños y niñas puedan verse identificados y que además contribuyan a formar personas más libres y tolerantes.

En los últimos años hemos llevado a cabo diferentes investigaciones sobre las imágenes infantiles en torno al sexismo, el multiculturalismo y la repetición de estereotipos (Hidalgo, 2002) (Hidalgo y Pertíñez, 2005). Ahora, ampliamos nuestra investigación incorporando el concepto de inclusión para hacer referencia a diferentes "discapacidades" y el concepto de "lo diferente" en general, reflejado en los álbumes, y que contribuyen de alguna manera a la educación sin exclusiones.

OBJETIVOS

Los objetivos específicos para esta aportación son los siguientes:

-Definir las 4 categorías de álbumes que forman parte de nuestra investigación y mostrar su grado de representación en la oferta actual de álbumes.

-Extraer diferentes tipologías de álbumes dentro de las cuatro categorías descritas con el fin de comprender los distintos modelos de álbum.

-Evidenciar las deficiencias, si es que las hubiera, en cuanto a la escasa representación de algunas categorías y/o tipologías definidas para poder valorar si estos álbumes representan la realidad y hasta qué punto muestran la diversidad.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Para llevar a cabo la investigación hemos utilizado 90 álbumes ilustrados, los cuales han sido analizados y registrados en una base de datos que cuenta con 35 variables distribuidas en tres apartados: registro de datos, análisis técnico y análisis del contenido (Hidalgo, 2015). En esta comunicación nos centraremos en algunas variables de contenido referentes al argumento y los mensajes que transmiten.



Categorías definidas en el análisis

Los álbumes de nuestro estudio están clasificados en cuatro categorías:

- -Igualdad de géneros: son libros que defienden la igualdad entre el género masculino y femenino de forma directa.
- -Multiculturalismo: se pone en evidencia la necesidad de la multiculturalidad y la igualdad de los seres humanos más allá de razas o culturas.
- -Discapacidad: intentamos abarcar cualquier tipo de discapacidad con lo que incluimos discapacidad física, sensorial e intelectual.

-“Lo diferente”: en esta categoría incluimos los álbumes que no pueden enmarcarse dentro de las categorías anteriores y que tratan la diferencia de algún individuo, animal u objeto en tanto en cuanto dificulta su inclusión en la sociedad.

Tipologías dentro de cada categoría

Una vez completada la fase de prospección y análisis de los álbumes, nos centramos en el argumento de los mismos con el fin de estudiar a fondo los mensajes que transmiten en función de cada categoría. Tras el estudio de los mensajes de estos libros destacamos diferentes tipologías utilizadas para mostrar las dificultades que pueden presentar los individuos de nuestra sociedad para sentirse incluidos.

EVIDENCIAS

En primer lugar necesitamos los resultados en cuanto a categorías, y en segundo lugar estudiamos las distintas tipologías dentro de estas.

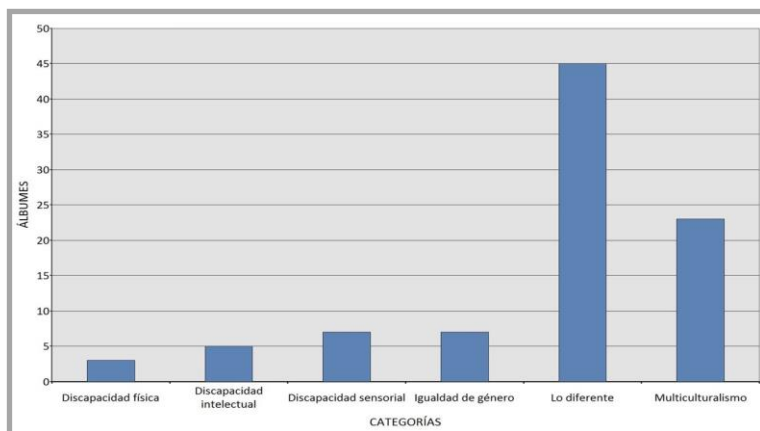


Tabla 2. Número de álbumes de la muestra por categorías

Representación de cada categoría en la muestra analizada

En la Tabla 1 observamos que predominan los álbumes catalogados como “lo diferente”, con un 50% de la muestra. A esta categoría le sigue la de “multiculturalismo” con un 25,6%, y la de “discapacidad” con un 16,7% (si sumamos los tipos de discapacidad considerados). Por último tenemos la igualdad de género con un 7,7%.

La escasez de álbumes que tratan de forma directa la igualdad de géneros evidencia el segundo plano que han ocupado en la actualidad las críticas sexistas dirigidas al público infantil pero también la necesidad de este tipo de publicaciones, puesto que la mayoría de estos títulos han sido reeditados en numerosas ocasiones hasta la actualidad. De los 7 álbumes encontrados, 5 son reediciones de la década de los 70, 80 y 90 (4 de ellos de Adela Turín).

Tipologías de álbumes por categorías: Descripción y porcentaje en la muestra

Distinguimos hasta nueve tipologías distintas dentro de los álbumes incluidos en la categoría “Lo diferente”:

-Muestra de la diversidad. (9 álbumes) Hay diferentes posibilidades: libros que muestran personajes variopintos y extraños pero que conviven entre sí o que muestran los mismos sentimientos que cualquier persona; casos con personajes típicos de los cuentos clásicos, como princesas y lobos con actitudes y situaciones atípicas; y álbumes que se centran en familias o parejas sentimentales poco frecuentes.

-Lo diferente como algo positivo. (7 álbumes) Nos muestra las ventajas que puede tener ser distinto mediante diferentes recursos: el más habitual es usar esta diferencia para salvar la vida de alguien, además utiliza la imaginación, la diversión e incluso convierten la discapacidad en capacidad que los demás no tienen.

-Aceptación de la diferencia por el protagonista. (7 álbumes) El protagonista presenta un defecto menor o algún rasgo característico de su especie que le disgusta. En ambos casos, el protagonista acaba comprendiendo que no tiene importancia y que la vida tiene mucho que ofrecerle. Esto se consigue: aumentando la autoestima del protagonista; mediante el amor, ya que el protagonista se enamora y olvida su pequeño defecto; o simplemente mediante la amistad.

-Todos somos diferentes, todos somos especiales. (6 álbumes) Cada niño es distinto, cada uno tiene su ritmo, su manera de evolucionar o sus propias particularidades. Además hay libros que insisten en que esta diversidad es buena, que cada uno es como es y no debe empuñarse en ser algo que no es.

-La unión o amistad de dos seres muy distintos. (4 álbumes) Dos personas o animales que son muy distintos se hacen amigos o incluso pareja. Para ello deben aceptarse y adaptarse el uno al otro.

-Ponernos en el lugar del otro. (4 álbumes) Son libros que nos invitan a



ponernos en el lugar del otro para poder comprender su actitud, dificultades o necesidades.

-Miedo a lo desconocido. (3 álbumes) El rechazo de la sociedad hacia aquellos que nos producen cierto temor por ser distintos, desconocidos... Finalmente se termina aceptando a ese individuo cuando se conoce y se comprende que no es peligroso.

-Reivindica el derecho a ser distinto. (3 álbumes) Los protagonistas quieren distinguirse de los demás, no quieren ser iguales al resto de su especie.

-Cada uno tiene su lugar en la vida. (2 álbumes) Debemos buscar nuestro sitio adecuado, donde encajamos, para poder ser felices.

En cuanto a la categoría “Multiculturalismo” distinguimos hasta diez tipologías:

-Muestra las diferencias para evidenciar las similitudes de todos nosotros, independientemente de la raza o cultura. (6 álbumes) Son libros que se centran en las diferencias entre nosotros evidenciando que éstas resultan anecdóticas comparado con lo importante, que es lo que nos hace a todos iguales.

-Emigración. (4 álbumes) Se centran en la adaptación a la nueva sociedad del país de destino, o bien en el mestizaje surgido al crear una familia en el nuevo país.

-Miedo a lo desconocido. (3 álbumes) Se trata de la misma tipología de la categoría anterior.

-El rechazo simplemente por la diferencia (2 álbumes) Es una variante de la anterior. Se rechaza a aquel que es distinto simplemente por esta diferencia.

-Unión de dos seres muy distintos. (2 álbumes) Se trata de historias donde dos animales de muy distinta especie se unen y forman pareja. Es el amor lo que hace que estos seres quieran estar unidos sin importarles las diferencias.

- Reivindicación de la diversidad y la multiculturalidad. (2 álbumes) Para vivir en paz no es necesario que todos seamos iguales. La diversidad y la multiculturalidad significan riqueza.

- Muestra de la diversidad mediante la acogida de animales diversos. (1)

- El amor de una madre no entiende de razas o de culturas. (1)

- Aceptación de lo que somos por parte del protagonista. (1)

- Reivindicación del mismo trato para todos desde todos los aspectos. (1)

En la categoría “Igualdad de género” hemos encontrado 3 tipologías distintas:

-Rebelión de la mujer para reivindicar los mismos derechos que el hombre. (5 álbumes) La figura femenina está sometida a las decisiones del hombre sobre lo que puede o no puede hacer. De esta manera se reserva para ellas la totalidad de las tareas

del hogar y la educación de los hijos o, en algún caso, tareas relacionadas con la belleza física. La mujer se cansa de esta situación y se rebela, bien marchándose de casa o bien actuando libremente.

- Reivindicación del derecho a decidir, independientemente del sexo. (1 álbum) Se muestra la discriminación que sufre un niño por parte de sus compañeros por el simple hecho de que sus gustos no encajan con la mayoría.

- Crítica a la desigualdad de géneros en algunas culturas, pero desde un punto de vista positivo. (1 álbum) Se critican las injusticias sociales que sufren las niñas en determinadas culturas, sobre todo sumado a la pobreza (en este caso la hindú).

En cuanto a la categoría “Discapacidad” mostraremos las distintas tipologías en función del tipo de discapacidad distinguida en el análisis.

Discapacidad física, una sola tipología:

- Adaptación en la sociedad de una persona con discapacidad física. (3 álbumes) En los tres casos, los protagonistas se trasladan en silla de ruedas debido a su limitación en la movilidad de sus extremidades inferiores. Los protagonistas asumen sus limitaciones sacándole partido a lo que sí pueden hacer.

Discapacidad sensorial, distinguimos tres tipos:

- El mundo tal y como lo percibe una persona invidente. (3 álbumes) Describe la forma particular de percibir el entorno que tiene una persona invidente.

- Nos muestra las capacidades especiales de las personas invidentes. (3 álbumes) Se centran en las capacidades de las personas invidentes, las cuales les permiten desenvolverse con normalidad y paliar su discapacidad visual.

- El rechazo simplemente por la diferencia. (1 álbum) La diferencia que pueda presentar una persona con discapacidad se percibe como negativa por desconocimiento. Cuando la conocemos y comprendemos su situación, la aceptamos.

En cuanto a discapacidad intelectual distinguimos una sola tipología:

- Se muestran las necesidades especiales del protagonista y se valoran las características que los hacen especiales. (5 álbumes)

CONCLUSIONES

La categoría “Lo diferente” destaca en número sobre todas las demás, ya que se trata de un concepto muy amplio que da cabida a multitud de argumentos. En el lado opuesto encontramos la “Igualdad de géneros”. La escasísima presencia de álbumes que traten de forma directa este tema se debe, desde nuestro punto de vista, a que está “pasado de moda”, política y socialmente, de forma incomprensible, puesto que siguen existiendo estos mismos problemas en la actualidad. Consecuentemente, esto a dado paso a otros temas de actualidad, como “las discapacidades”, pero la



representación de unas realidades no debería ser motivo para la relegación de otras.

La variedad de tipologías encontradas en general, dan testimonio de la diversidad temática de estos álbumes y con ello su potencial para trabajar con los niños estos valores. Si bien las categorías con menor número de álbumes cuentan con menos tipologías, destaca la categoría “Multiculturalismo”, donde la variedad de tipos supera incluso a la categoría de “Lo diferente”, 10 frente a 9, cuando los libros incluidos en “Lo diferente” duplican a los de “Multiculturalismo”.

Podríamos decir que el álbum ilustrado infantil actual tiene una diversidad temática muy rica en cuanto a los temas relacionados con la diversidad desde el respeto y aceptación de diferentes rasgos físicos, caracteres, razas, culturas... Siendo menos rica en cuanto a temas más específicos respecto a relaciones amorosas, familias alternativas, discapacidades y sexismo. En este sentido creemos que hay poco reflejo de la realidad actual, y no solo por los pocos álbumes encontrados que traten directamente estos temas, sino por la nula inclusión de estas realidades en otro tipo de argumentos. Por ejemplo, para representar a una persona con discapacidad física, sensorial o intelectual, no es necesario que sean los protagonistas de los cuentos, sin embargo, no aparecen por ningún lado en la narración de la historia. Lo mismo ocurre con el sexismo, no solo se trata de la escasez de álbumes que reflejen directamente una problemática social, sino que si analizamos el sexo de los protagonistas de los álbumes de la muestra vemos cómo se inclina de nuevo la balanza hacia lo masculino, 45,6% de personajes masculinos frente al 30% de femeninos (el resto se desprecia por diferentes razones).

Con esta dualidad entre riqueza por un lado, y denuncia por otro, cerramos esta comunicación que no es más que el inicio de la fase de análisis de nuestro Proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cromer, S. y Turín, A. (1998). *¿Qué modelos para las niñas? Una investigación sobre los libros ilustrados*. París: Association Européenne du Cité des Filles.
- Hidalgo, M. C. (2002). *La ilustración infantil española en los años 90. Los personajes y su representación*. Granada: Grupo HUM 731.
- Hidalgo, M. C. (2013). Trends in the drawing for children in Spain. *The International Journal of Visual Design*, 6, 17-31.
- Hidalgo, M. C. (2015). Multiculturalismo y exclusión social en álbumes ilustrados: Método de análisis. *Revista Opción*, 4, 581-601.
- Hidalgo, M. C. y Pertíñez, J. (2005). La calidad de los dibujos animados en televisión. *Revista Comunicar*, 1, 320-321.
- Orquín, F. (1998). Tendencias en los libros ilustrados para niños. *Clij*, 102, 70-73.

Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.

Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y Horas.

APRENDIZAJE INCLUSIVO DE LA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: APROXIMACIÓN DESDE LAS PLATAFORMAS DIGITALES.

Albert Bas, Elisa María

CEIP Maestro Tarazona, Sagunto, Valencia, España
e-mail: acupofteaforeveryone@gmail.com

Resumen. La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios españoles públicos es una realidad que hoy en día presenta problemas para facilitar el aprendizaje de estos alumnos. En este trabajo planteamos la facilitación de la inclusión de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediante la creación de una plataforma digital en las aulas ordinarias. Se ha aplicado a partir de la asignatura de lengua extranjera inglés en primaria y su aplicación didáctica en el aula. Para responder a esta cuestión hemos profundizado en el Aprendizaje de la lengua inglesa y la Implicación del docente frente al alumnado con TEA. Se presenta la estructuración del aprendizaje de manera visual y la creación de material docente acorde a las capacidades del alumnado, trabajando el mismo contenido léxico y resaltando la disposición del docente para facilitar la inclusión y la socialización del alumnado con TEA. Con este trabajo se pretende facilitar la inclusión y dar a conocer la actividad de apoyo docente a través de un modelo digital que facilite esta tarea.

Palabras clave: Escuela inclusiva, TEA, plataforma digital, Educación Primaria, asignatura inglés.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un déficit persistente en la comunicación e interacción social a través de múltiples contextos manifestados actualmente o en el pasado (APA, 2014). Además, se incluyen una serie de trastornos que se caracterizan por presentar dificultades sociales, de comunicación y conductas restrictivas (Mesibov, G y Howley, M 2011) Actualmente, en España el alumnado con TEA es escolarizado en centros ordinarios (aula ordinaria a tiempo completo, aula ordinaria combinada con aula de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje, y aulas específicas para alumnado con necesidades educativas especiales), en escolarización combinada (centro específico y centro ordinario) o en centros específicos de educación especial (general o especializado para alumnado con trastornos del espectro del autismo). Según los datos procedentes de MECED (2016), en España hay 481 centros de educación especial. Estos atienden alrededor de 32.000 alumnos, es decir, el 21,5% del total. El resto, más de 117.000, están integrados en colegios e institutos ordinarios (2017). Destaca Melilla con el 90,9% de inclusión en centros ordinarios, seguido del País Vasco con 84,9% y finalmente, la Comunidad Valenciana. Nuestro trabajo se desarrolla en esta última comunidad, dónde solo un 7,7% del total del alumnado estaría escolarizado en centros ordinarios. Pese a que se trata de un tema marginal, donde la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales no es tratada habitualmente, contamos con diversos trabajos que combinan la actividad docente y las actividades inclusivas. El método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children/Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados) con resultados positivos en el entorno natural y revelando su valor inclusivo (Peeters, 2008), permitiendo a estos alumnos ser más autónomos y facilitando así su inclusión a las aulas ordinarias.

Viendo la necesidad de inclusión y las evidencias de su efectividad, se propuso en el centro CEIP Maestro Tarazona (Sagunto, Valencia), con la colaboración del Aula de Comunicación y Lenguaje la inclusión en las aulas ordinarias de la asignatura de lengua extranjera: inglés. Para ello, se creó una plataforma digital para anticipar el contenido didáctico a los alumnos mediante contenido audiovisual, siguiendo una estructuración lingüística real y con varias repeticiones, adquiriendo y ampliando el vocabulario aprendido de forma didáctica y natural. Aunque, también se propone realizar el estudio del contenido de forma inversa, visualizando y adquiriendo el patrón en el aula y repitiendo y ampliando en horas extraescolares.

OBJETIVOS

En base a las premisas consideradas anteriormente, el objetivo principal de este trabajo es la inclusión y socialización del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los centros públicos ordinarios de primaria, en concreto el acceso a la materia de lengua extranjera de inglés en Educación Primaria a través de las plataformas digitales.

A nivel específico, se incide en los siguientes puntos:

- Creación de una plataforma digital para mejorar la adquisición y ampliación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia en lengua extranjera inglés en Educación Primaria
- Fomentar la motivación del aprendizaje de la lengua extranjera mediante la tecnología, a partir de material audiovisual de refuerzo y ampliación.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Desde mayo de 2016 se ha trabajado con una plataforma virtual que recoge los contenidos que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa desarrollados en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria en el área primera lengua extranjera: Inglés.

De esta forma, se establece un orden en el aprendizaje de los alumnos con TEA, siguiendo el currículum por cursos o mediante centros de interés. El material audiovisual con el que se trabaja en la plataforma digital es de fácil creación, a partir de imágenes cedidas por el Portal Aragonés de Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). Estos PECS (Picture Exchange Communication System/ Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes) ayudan en la comprensión y aprendizaje de los alumnos con necesidades específicas y, además, son las mismas que se utilizan en el aula de referencia del centro donde hemos implantado este modelo de aprendizaje (CEIP Maestro Tarazona (Sagunto, Valencia), Aula de Comunicación y Lenguaje). El desarrollo del aprendizaje para la materia de lengua extranjera de inglés se estructura en tres fases (visibles en la pizarra y apoyadas con material audiovisual para facilitar la comprensión).

La primera fase: Motivación y bienvenida.

En esta fase se trabaja el material audiovisual seleccionado para cada contenido. Se visualizan los videos, canciones, cuentos o se presenta el vocabulario que se va a trabajar de manera didáctica y lúdica. En este apartado se incide en las destrezas orales (escucha y habla), interactuando con y entre el alumnado, aprendido, imitando y relacionando los contenidos. El material audiovisual que se utiliza sigue un patrón en el transcurso de la clase para favorecerles la anticipación.

“Los cuentos y el ordenador son sencillos de interpretar y comprender por el niño y no demandan habilidades de interacción social complejas. En cuanto a la música, en contraposición a la variabilidad del lenguaje, sigue pautas métricas mucho más comprensibles para el niño con Autismo. Esto, unido a la especial habilidad de algunos niños para procesar los estímulos auditivos no verbales, lleva a que muestren especial interés en las canciones y actividades mediadas por la música” (Equipo Deletrea, Martos Pérez, Juan; Llorente Comí, Ana, et al. 1995)



-La segunda fase: Asimilación de contenidos.

En esta fase el alumnado trabaja los mismos contenidos a diferentes niveles. Para el alumnado con TEA, la intervención está influenciada por la metodología TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children/Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados). Se colocan las bandejas con las fichas a realizar encima del pupitre. Éste alumnado, según el grado de afectación, relaciona o copia el vocabulario, incidiendo en la lectura y escritura de los contenidos. Estas fichas son incorporadas a la plataforma digital, fáciles de imprimir y de trabajar tanto en horario escolar como extraescolar añadiéndoles las instrucciones de qué tiene que realizar mediante pictos. En el aula, se enseña la búsqueda del material audiovisual en la plataforma digital. Esta se organiza por cursos y temática, cada uno de estos apartados cuenta con el material propicio para el desarrollo de la actividad. Estos materiales se actualizan semanalmente.

La tercera fase: recoger y despedida.

En esta tercera fase se hace una valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales que han utilizado de manera complementaria la plataforma digital. Se recoge el material fungible, que se ha trabajado en horario escolar. Se deja en la estantería previamente habilitada para el material de enseñanza de la materia en lengua extranjera de inglés y en este momento, los alumnos se despiden de sus compañeros o del docente. De esta forma, trabajamos las formas de cortesía y de educación, en lengua extranjera.

Aprendizaje de la lengua inglesa

Una de las dificultades que presentan los alumnos con TEA es la comunicación (APA, American Psychiatric Association (2014)) y Berride, Cuevas, I.(2006). La inclusión y socialización de este alumnado en una lengua extranjera es muy beneficiosa para éste, debido a que es un área motivadora, llena de rutinas y de aprendizaje cuyos contenidos ya conocen en su lengua materna. La adquisición de lenguas extranjeras representa actualmente una garantía de desarrollo personal y social y de acceso a otra cultura. Por ello, la capacidad de expresarse en otra lengua es un objetivo prioritario en un sistema educativo público y de calidad que aspira a la formación íntegra del alumnado. El aprendizaje de una lengua se adquiere por imitación y se desarrolla gracias al Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (L.A.D.) (Chomsky, 1972) bajo un enfoque pedagógico Nociofuncional en el que la metodología se apoya en el esquema presentación, práctica y producción, facilitando la adquisición del lenguaje desde una estructura predecible. La integración del alumnado con TEA supone además de la estructuración, un apoyo visual con imágenes claras del significado de aquello que están trabajando, ya que son aprendices visuales (Mesibov, G y Howley, M, 2011).

En lugar de contribuir a la sobrecarga verbal, los símbolos pueden ofrecer a estos alumnos unas señales claras e inequívocas que permanecen cuando las palabras habladas no son más que ecos confusos. Más importante aún, proporcionan un método directo de comunicación a la persona con autismo. (Stanton, M.2002). *Los emoticonos*, primero y luego los pictos o PECS (Sistema de comunicación por intercambio de imágenes) *están muy relacionados con los jeroglíficos que se han venido utilizando para facilitar la alfabetización de muchos niños con problemas de aprendizaje y para potenciar la comunicación en niños que encuentran difícil la interacción verbal* (Detheridge, 1998) Por este motivo, cada palabra está relacionada con una imagen (Gallego, M. M. (2012). En la plataforma digital encontramos las imágenes cedidas por el Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC), ayudando al alumnado la comprensión de las imágenes, utilizadas éstas en su lengua materna.

Implicación del docente

La importancia del profesorado en prácticas inclusivas ha generado abundante material sobre actitudes y percepciones. Generalmente, se han estudiado dos tipos de actitudes (Cardona 2006):

- Las actitudes del profesorado hacia los alumnos que difieren, especialmente, en capacidad (Tait y Purdie, 2000) entre otras (...).
- Las actitudes del profesorado hacia la integración e inclusión de los alumnos tradicionalmente excluidos del sistema educativo ordinario (e.g. Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Idol, 2006; Rose, 2001; Scruggs y Mastropieri 1996. Estos estudios han utilizado metodologías no-experimentales de cortes descriptivo y, en algunos casos de corte cualitativo, 2001) y, en general, vienen a indicar que la actitud es favorable siempre y cuando se den unas condiciones mínimas en los centros.

Con el objetivo de hacer de la inclusión en centros públicos y ordinarios un éxito, es imprescindible que el docente mantenga un vínculo emocional con el alumnado con necesidades educativas especiales (Cuadrado, Valiente, 2005), favoreciendo de este modo la socialización y el respeto del resto del alumnado y la motivación para la adquisición de nuevos conocimientos. A mayor motivación por parte del docente, mayor tasa de inclusión en el aula (Chiner, E. 2011). En este sentido, Rivière (1999), propone que el profesorado *“es quién ‘empieza a abrir la puerta’ del mundo cerrado del autista, a través de una relación intersubjetiva, de la que se derivan intuiciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño”*. El modelo que se adopta es ordenado y estructurado (Cuadrado, Valiente 2005), empleando una metodología nociofuncional de enseñanza con materiales TEACCH, acordes a los objetivos y competencias del nivel curricular del alumnado pero trabajando el mismo contenido léxico que el resto del alumnado del curso.



EVIDENCIAS

La inclusión y socialización del alumnado con TEA en un centro público y ordinario, en este caso específico a las clases de materia extranjera en inglés en Educación Primaria, a través de la creación de la plataforma digital permite acercar el contenido de aprendizaje de una forma didáctica al alumnado, dando a conocer también este mecanismo de apoyo a los familiares. Una de las ventajas con las que trabajamos, es que actualmente el aprendizaje y el ocio están ligados a la tecnología, por ello, la creación de la plataforma resulta atractiva tanto para el alumnado como para el docente. Su estructura simple, facilita el manejo tanto de los “nativos digitales” como los que no lo son. Además, semanalmente se va añadiendo temas de interés en una pestaña llamada “Theory” sobre autismo y aprendizaje de la lengua extranjera: inglés.

CONCLUSIONES

La incorporación de la plataforma digital a la actividad docente en el área de lengua extranjera: inglés llevada a cabo con la colaboración del Aula de Comunicación y Lenguaje, en el centro CEIP Maestro Tarazona (Sagunto, Valencia), ha supuesto un incremento en la motivación y las ganas de aprender en esta área. Con el objetivo de dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, anticipándoles el contenido audiovisual, la plataforma digital ha conseguido la participación en ésta de la totalidad de alumnado con TEA y sin TEA. Por otro lado, las familias de los alumnos siguen día a día el aprendizaje y trabajando en el aula. Cabe destacar que la difusión de este modelo de aprendizaje y refuerzo permitiría la integración e inclusión mayor, facilitando la posibilidad de establecer relaciones sociales que les brinde la oportunidad de adquirir habilidades para la interacción y la comunicación. Conseguimos no sólo el objetivo de que los niños con TEA adquieran un mayor repertorio de conductas, sino que a la misma vez estamos educando en valores, ya que es beneficioso para el resto de alumnado sin espectro autista, que comprenden las necesidades especiales de los niños/as con autismo y ajustan su forma de relacionarse con ellos. Finalmente, “*se debe ver a la luz de su ferviente creencia en el poder de la educación*” (Frith, 1989) por ello, la figura del docente juega un papel activo ya que el profesorado debe de ser responsable y comprometido en la educación del niño con TEA, creando una influencia importante en el proceso, tanto de enseñanza-aprendizaje como en su desarrollo personal (Stanton, M. 2002). La difusión de la plataforma digital para la inclusión de alumnos con TEA en centros públicos y ordinarios de Educación Primaria es primordial para conseguir una inclusión del alumnado con éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APA (American Psychiatric Association (2014)). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM5®)* Panamericana

Avramidis, E, Bayliss, P. y Burden, R (2000). *A survey into mainstream teacher's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*. Educational Psychology, 20, (2), 191-211 Published online (2010).

Berride Cuevas, I *Soy un niño con Trastorno Generalizado del desarrollo y me gustaría que conocieras un poco más mi forma de ser y aprender*. (28.12.2016) <http://myslide.es/documents/soy-un-nino-con-tgd.html>

Cardona, M.C. (2006) *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid. Pearson-Prentice Hall.

Cuadrado, P ; Valiente, (2005) *Niños con autismo y Trastorno Generalizados del Desarrollo. ¿Cómo puedo ayudarles?* Madrid. Editorial Síntesis (p.145)

Chiner, E (2011) *Las percepciones y actitudes del profesorado y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante.

Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich

Detheridge, T y M. Detheridge (1997) *Literacy Through Symbols: Improving Access for Children and Adults*, Londres, David Fulton Publishers 1997. En A. Stantom, M. (2002) *Convivir con el autismo. Una orientación para padres y educadores*. (p.102) Barcelona. Paidós.

Equipo Deletrea, Martos Pérez, Juan; Llorente Comí, Ana, et al. (1995): *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos* (pp. 153-156) Madrid: CEPE, s.l. General Pardiñas) (Capítulo 8: pp143-164)

Frith, U. (1989). *Autism, Explaining the Enigma*. Oxford, Basil Blackwell (1989) (trad. Cast): *Autismo: hacia una exploración del enigma*, Madrid, Alianza, 1999) – (comp). *Autismo and Asperger Syndrome*, Cambridge University Press, 1991. En A. Stantom, M. (2002) *Convivir con el autismo. Una orientación para padres y educadores*. (p.29) Barcelona. Paidós.

Gallego, M. M. (2012) *Guía para la Integración del Alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad – INICO Salamanca 2012)

Idol, L (2006) *Toward inclusion of special education students in general education. A program evaluation of eight schools*. Remedial and special Education, 27 (2), 77-94

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) <https://boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> (28.12.2016)

MECD <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2014-15.html> (04.01.2017)

Mesibov, G., Howley, M (2011) *Acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo. Uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Editorial. Autismo Ávila



Peeters, T (2008) *Autismo: de la Comprensión Teórica a la Intervención Educativa*. Editorial. Autismo Ávila

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222 (28.12.2016)

Rivière, A. (1999). *El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Pa1acios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 329-355). Madrid: Alianza Psicología.

Rose, R (2001) *Primary school Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include pupils with special Educational Needs*. *Educational Review*, 53 (2), 147-156.

Scruggs, T.E. y Mastropieri, M.A (1996) *Teacher perceptions of mainstreaming/Inclusion 1958-1995: A research synthesis* *Exceptional children*, 63 (1), 59-74

Stantom, M. (2002) *Convivir con el autismo. Una orientación para padres y educadores*. Barcelona. Paidós.

Tait, K y Purdie, N (2000) *Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (1), 25-38 Google Scholar

CENTROS EDUCATIVOS Y MULTICULTURALIDAD

**Hernández Fernández, Antoni¹
De Barros Camargo, Claudia
Lima Do Nascimento, Selma**

¹ Universidad de Jaén, España
e-mail: antonio.hernandez@ujaen.es

Resumen. En este trabajo queremos dar a conocer la respuesta que los centros educativos de educación primaria, en concreto, ofrece ante la presencia de multiculturalidad en las aulas. Nos hemos planteado en primer lugar, conocer la naturaleza de las medidas que se lleva a cabo en el centro educativo ante la multiculturalidad, y en segundo lugar, conocer la respuesta y medidas educativas que se ofrecen en los centros ante el alumnado procedente de otros países. Nuestro estudio es de carácter mixto (cuantitativo y cualitativo), utilizando como instrumento un cuestionario que hemos construido en función de los objetivos específicos, fue validado, y finalmente aplicado en una muestra de sujetos obtenida de los centros educativos de una provincia andaluza (España).

Palabras clave: multiculturalidad, inclusión, educación, respuesta, investigación.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Como algo consustancial a las sociedades actuales, que contemplan la diversidad de expresión como un imperativo al respeto pluricultural, la educación *intra* e *intercultural*, desde una pedagogía “propia” u “otra”, es un recurso educativo que busca ajustarse al hecho de la diversidad cultural. López y Cuello (2016). Ahora bien, la apropiación del concepto de interculturalidad se vislumbra como la panacea en atender la diversidad cultural en consideraciones equitativas; es sostenida por quienes piensan que es “el contacto e intercambio entre culturas más en términos equitativos; en condiciones de igualdad” (Walsh, 2012).

Los centros educativos españoles, al igual que los del resto de países de la Unión Europea, están experimentando una profunda transformación por la creciente presencia de alumnos y alumnas de otras culturas y procedencias, como resultado de las nuevas tendencias migratorias de carácter internacional. De hecho, nuestro país ha pasado en los últimos tiempos de ser un país de emigrantes a convertirse en un país de acogida de inmigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones.

Centrándonos en el ámbito educativo, es evidente e ineludible hablar de multiculturalidad como la existencia de aulas donde es perceptible el fenómeno multicultural. Por todo ello el profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y universitario tiene una labor muy importante en cuanto a la atención y las medidas que lleven a cabo para atender dicho alumnado. Pensamos que es de crucial importancia la actuación de los docentes en las aulas y el plan que se lleve a cabo, ya que ellos determinarían el futuro de los alumnos y alumnas. Por lo tanto los profesionales de la educación tienen que ajustarse a las características que poseen sus alumnos y alumnas, para poder así extraer el máximo partido de cada una de ellos, trabajar con un modelo educativo que enriquezca culturalmente y respete a la diversidad.

Schmelkes (2006) nos dice que la multiculturalidad no acaba de satisfacerlos. Se trata de un concepto descriptivo. Nos dice que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas. Pero el concepto no atañe a la relación entre las culturas. No califica esta relación. Y al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Podemos ser multiculturales y racistas. Por eso acudimos al concepto de interculturalidad. No se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta relación. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación.

Desde la Ley orgánica de educación (LOE, 2006) y la Ley de educación de mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) en los centros educativos tenemos una estructura organizativa configurada por un plan de centro, que está compuesto entre otros documentos por un proyecto educativo. En éste se definen las líneas generales

de actuación pedagógica, es un documento de carácter pedagógico elaborado por la Comunidad Educativa que enumera y define los rasgos de identidad de un centro, formula los objetivos que se han de conseguir y expresa la estructura organizativa y funcional del centro educativo. Para Coll (1989) el proyecto educativo de centro incluye aspectos tales como objetivos prioritarios y básicos, formas de organización y coordinación, organigramas, reglas de funcionamiento.

OBJETIVOS.

De acuerdo con la temática planteada se intenta delimitar el método de estudio desde la investigación en educación. Nuestra investigación es de naturaleza comprensiva, exploratoria y descriptiva, adoptaremos una metodología cuantitativa y cualitativa, pues el propósito es analizar la respuesta que los centros educativos ofrecen ante la multiculturalidad. El objetivo general persigue analizar los diferentes tipos de respuesta que desde los centros educativos se está ofreciendo a los alumnos y alumnas en situación multicultural.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

En nuestra investigación nos vamos a centrar en el ámbito de educación primaria, por lo que la población la forman los centros educativos de primaria de una provincia andaluza, de los cuales de forma intencional hemos seleccionado ocho, cuatro de capital y cuatro de la provincia, siguiendo el criterio de tener un marcado carácter multicultural, o sea, donde se dé el criterio de tener mayoría de alumnado multicultural. Del total de maestros y maestras de estos centros educativos, seleccionamos de forma intencional a 58 que respondían al criterio “tener más de 25 años de experiencia” en el ámbito que nos ocupa.

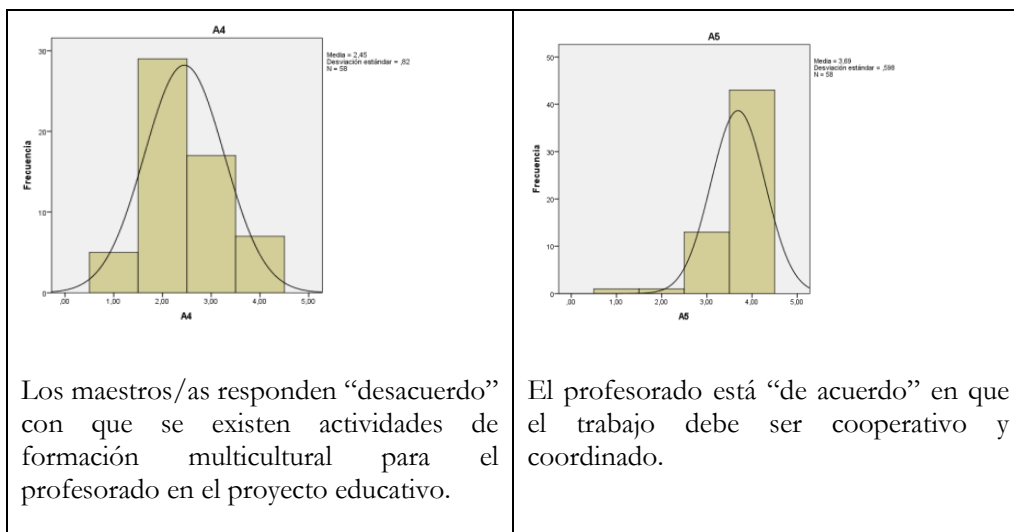
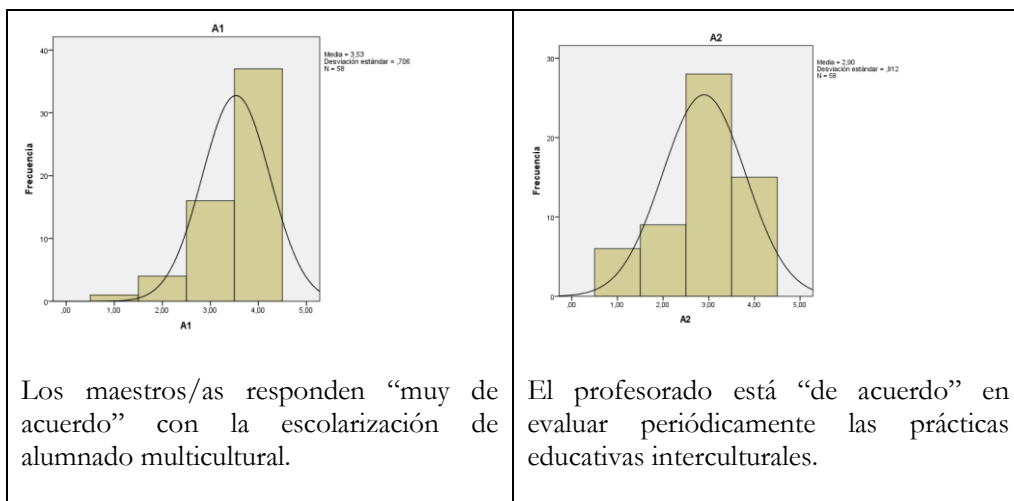
Instrumento.

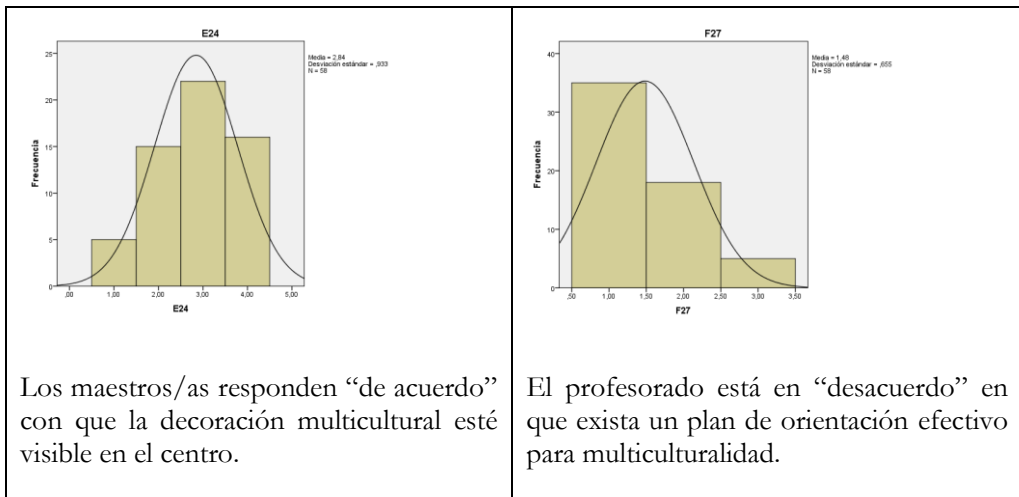
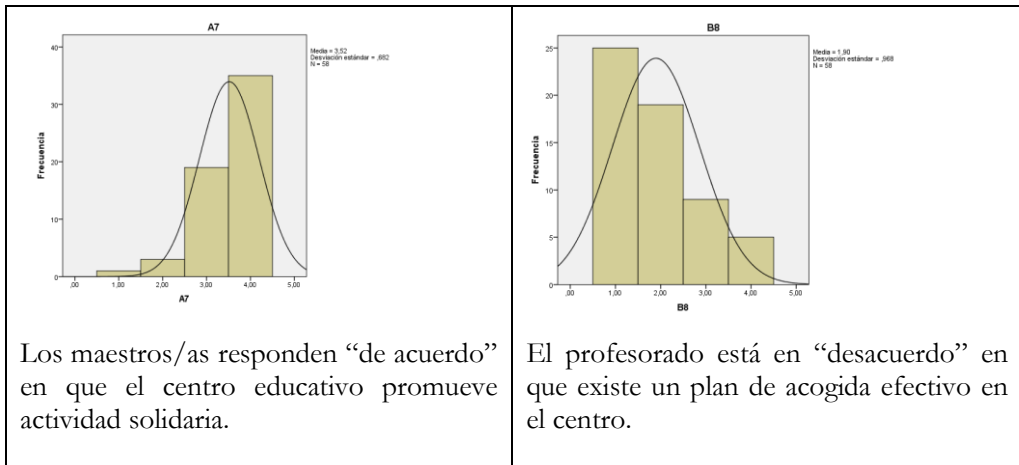
Para nuestra investigación diseñamos un cuestionario compuesto por 30 preguntas y estructurado en cuatro dimensiones: proyecto educativo, plan de acogida, plan de acción tutorial, plan de convivencia, aula, plan de orientación académica. Para la construcción del instrumento se utilizó una matriz de operacionalización conjuntando objetivos, variables, dimensiones, indicadores, ítems y unidades de medida. (Mejía, 2005). Hemos valorado cada ítem del 1 al 4, siendo 4 la puntuación máxima referente a la pregunta y 1 la mínima. Lo hemos realizado de esta manera para que sea más fácil apreciar la diferencia en cuanto al nivel de puntuación según cada pregunta. El instrumento fue validado y calculada su fiabilidad, siendo correcto en ambos casos.



EVIDENCIAS

A continuación vamos a mostrar algunos de los resultados del estudio de frecuencias realizado.





CONCLUSIONES

Como conclusión podemos afirmar que los maestros y maestras de nuestros centros educativos, están muy de acuerdo con la escolarización del alumnado multicultural, de evaluar periódicamente las prácticas interculturales, de trabajar de forma cooperativa y coordinada, de visibilizar aspectos de la multiculturalidad, no obstante, se muestran en desacuerdo en que tanto el plan de orientación como el plan de acogida de los centros sean efectivos para los alumnos y alumnas multiculturales, así como que la formación que tienen sea suficiente como para dar respuesta de calidad a los alumnos y alumnas multiculturales.



Finalizamos con la idea de aumentar los niveles de eficacia de los planes de apoyo a la multiculturalidad en los centros educativos, así como la formación, pensamos que inicial y continua, en aspectos multiculturales de forma inicial y posterior en interculturalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coll, C. (1989). Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 8-14.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006
- LOMCE (2013). 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.
- López, A.M. y Cuello, E.M. (2016). La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico “propio”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 370-387.
- Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Schmelkes, S. (2006). *La interculturalidad en la educación básica*. Santiago: UNESCO.
- Walsh, C. (2012). El pluralismo jurídico: el desafío de la interculturalidad. *Novamerica*, No 133, pp. 32-37

APRENDIZAJE TRANSDISCIPLINARIO Y MARGINALIDAD

Saavedra Regalado, Manuel Salvador¹, González Ornelas, Virginia²,
Camargo Cíntora, Eréndira³, López Valdovinos, Martina⁴

Escuela Normal Superior de Michoacán, México

¹ e-mail: drmanuelsaavedra@gmail.com, ² e-mail: aveparaiso@gmail.com

³ e-mail: erendi_suaha@hotmail.com, ⁴ e-mail: marloval@hotmail.com

Resumen. La experiencia de educación inclusiva denominada Cubo de Aprendizaje Transdisciplinario Integral y Activo (CATIA), se refiere a una estrategia de atención a estudiantes vulnerables de zonas de alta y muy alta marginación del Estado de Michoacán (México). El Marco Teórico considera las nociones de marginalidad, educación inclusiva, competencias y transdisciplinariedad, recuperando los razonamientos de Germani, DESAL, Vekemans, Giusti y el PNUD; de la UNESCO-PNUD-MB, Arnaiz y Delors; de Scott, Barnett, Chi, Stephenson y Weil, Stevenson; de Pozo, Cabrerizo y Bolívar; y de Nicolescu y Velilla. Se enuncia el objetivo de la experiencia y se describe su desarrollo: universo de atención en términos de zonas geográficas y participantes; descripción de las realizaciones, específicamente la matriz de indicadores: Fortalecer los aprendizajes, Disminuir el índice de deserción, Innovar la gestión escolar, Favorecer la formación permanente de los docentes, Constitución de una red presencial y virtual con los Consejos Técnicos Escolares; y las líneas de intervención: Formación permanente, Redes de colaboración, Liderazgo académico, Cubo de Aprendizaje Transdisciplinario Integral y Activo (CATIA), Uso de las TICs y TAC, Acompañamiento y seguimiento, Evaluación formativa, procesual y criterial, Participación responsable y Sistematización de experiencias por escuela. Se enuncian las evidencias y se hace una síntesis de las conclusiones. Finalmente se enuncian las fuentes citadas.

Palabras clave: Marginalidad, Inclusión, competencias, trandisciplina.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La experiencia se sustenta en cuatro categorías.

MARGINALIDAD. La noción de marginalidad es polisémica. Existen grandes diferencias dependiendo del contexto histórico, social, económico, político y cultural, alcanzando contradicciones entre marginación y marginalidad. En su concepción más abstracta, marginal remite geográficamente a las zonas en las que aún no han penetrado las normas, los valores ni las formas de ser de los hombres modernos. Se trata de vestigios de sociedades pasadas que conforman personalidades marginales a la modernidad (Germani, 1970). Desal (1965; 1969) y Vekemans (1970) distinguieron cinco dimensiones del concepto de marginalidad, referidas a las personas, a los individuos, no a las localidades, municipios o estados: ecológica, sociopsicológica, sociocultural, económica y política.

La dimensión ecológica se refiere a vivir en viviendas localizadas en “círculos de miseria”, viviendas deterioradas dentro de la ciudad y vecindarios planificados de origen estatal o privado. La dimensión socio-psicológica alude a que los marginales no tienen capacidad para actuar: simplemente pueblan el lugar, sólo son y nada más; marginalidad significa falta de participación en los beneficios y recursos sociales, en la red de decisiones sociales; sus grupos carecen de integración interna; el hombre marginal no puede superar su condición por sí mismo. La dimensión sociocultural considera que los marginales presentan bajos niveles de vida, salud, vivienda, educación y cultura. La dimensión económica piensa que los marginales se pueden considerar sub-proletarios, porque no tienen ingresos de subsistencia y empleos inestables. La dimensión política refiere que los marginales no participan, no cuentan con organizaciones políticas que los representen, ni toman parte en las tareas y responsabilidades que deben emprenderse para la solución de los problemas sociales, incluidos los propios (Giusti, 1973). Esta noción es similar a la noción de vulnerabilidad (exposición al riesgo y la gestión del mismo) (PNUD, 2015).

EDUCACIÓN INCLUSIVA. La iniciativa de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos (UNESCO/PNUD/BM, 2008), tiene la finalidad de reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos y ofrecer respuestas a los problemas del enfoque integrador. Se trata de una actitud, de un sistema de creencias y valores que debe estar presente en la toma de decisiones de quienes la postulan, una cuestión de derechos humanos que promueve la segregación de personas en razón de su discapacidad, raza, género, religión, ideas y condiciones de vida. Se asume que la educación inclusiva implica los conceptos de comunidad y de participación, de superar la marginalidad, que aparece conectada a la vinculación a procesos de exclusión y su carácter procesual, de creación de espacios sociales accesibles a todos: sociales, de pertenencia en los que las personas puedan vivir, crecer, aprender y construirse como ciudadanos críticos y comprometidos.

La educación inclusiva se concibe como una alternativa que amplía y mejora los planteamientos de la integración escolar. Reafirma la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades

fundamentales.

La concepción de una educación para todas las personas nace de la reivindicación de determinados grupos sociales con necesidades educativas diversas y por múltiples intereses sociales que intentan dar respuesta a los desafíos que la diversidad plantea. Desde un enfoque dinámico y transformador de muchas contradicciones inherentes a la sociedad de consumo (clasificadora, homogeneizadora y estigmatizadora de las diferencias) se exige una respuesta que sólo puede dar una educación atenta y respetuosa con la diversidad, una escuela que, desde su proyección social, acepta la diversidad como uno de los grandes valores educativos. (Arnaiz, 2003).

En ese contexto implica la accesibilidad en términos de relación de las formas básicas de la actividad humana: movilidad, comunicación y comprensión, como lo propone el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y Currículo Accesible: si el currículum se desarrolla desde el inicio para satisfacer las necesidades de todos, respetando la diversidad, se reducen o se eliminan las barreras al aprendizaje y a la participación, y los beneficios son para todos los estudiantes: aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996).

COMPETENCIAS. Mientras que la competencia cognitiva está pensada en torno a la idea de disciplina, la operacional está pensada en torno a la idea de economía y en el interés por el desempeño. La educación basada en competencias integradas constituye un modelo que pretende incorporar habilidades para aprender a hacer, sin descuidar la formación integral de los estudiantes en los ámbitos humano y disciplinar. Difiere del paradigma cognitivo dominante en la educación, en el sentido que pretende complementarlo, al procurar el desarrollo de los estudiantes en la sociedad contemporánea, preparándolos para resolver problemas de la realidad. En esta perspectiva, articula las habilidades prácticas con las intelectuales, en una visión holística. En la misma idea, impulsa el cambio de conocimiento como proceso al conocimiento como producto (Scott, 1984). Términos como “aprendizaje experiencial”, “habilidades intelectuales”, “resolución de problemas”, “trabajo en grupos” y “aprendizaje basado en el trabajo, apuntan lo mismo a nuevos métodos de enseñanza que a cambios en la definición de conocimiento. El conocimiento legítimo se amplía y no se ocupa solamente del “saber qué”, sino también al “saber cómo”, y adquiere un carácter operacional (Barnett, 2001, 78).

Se trata de una educación para que los estudiantes tengan confianza en su capacidad para actuar de manera eficaz y adecuada, para explicar lo que les espera, para vivir y trabajar realmente con otros y para seguir aprendiendo de las experiencias. En suma, para que los estudiantes sean personalmente eficaces en las circunstancias de su vida y de su trabajo (Stephenson y Weil, 1992, 1-2).

El desarrollo de competencias requiere de la experiencia de situaciones reales y se impulse el pensamiento práctico para construir estructuras cognitivas que permitan un rápido acceso al dominio de habilidades para anticipar problemas e



inventar estrategias para superarlos (Chi, 1988; Stevenson, 1995). Para este propósito se requiere la adquisición de aprendizajes conceptuales (hechos, datos, conceptos, principios y teorías) (Pozo, 1992), procedimentales (acciones, formas de actuar resolución de problemas) (Cabrerizo, 2002), y actitudinales (Valores generales, personales y morales; y evaluación de lenguajes, conductas, reacciones fisiológicas, inferencias, interpretaciones, etc.) (Bolívar, 1996).

TRANSDISCIPLINARIEDAD. Una noción limitada de transdisciplinariedad la concibe como “la coordinación de todas las disciplinas e interdisciplinas del sistema de enseñanza e innovación, basadas en una perspectiva axiomática común (Jantsch, 19772, 108). Sin embargo, el término multidisciplinariedad se refiere al estudio de un objeto desde varias disciplinas al mismo tiempo; el término interdisciplinariedad alude a la transferencia de métodos de una disciplina a otra; el término hiperdisciplinariedad concibe a una disciplina que las engloba a todas. Son términos que explican relaciones sin romper el límite disciplinario. Transdisciplinariedad concierne a lo que está entre las disciplinas, a través de las disciplinas y más allá de las disciplinas, cuya meta es la comprensión del mundo presente, para lo cual uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento. Disciplinariedad y transdisciplinariedad son términos complementarios (Nicolescu, 1996).

Más allá de las disciplinas significa la interacción sujeto-objeto. El sujeto no puede ser captado en el campo disciplinario, no es un objeto-cosa, sino parte de un sistema social. Esta idea no se limita solamente a la solución de problemas coyunturales pertenecientes a la triada ciencia - tecnología – sociedad. Un estadio transdisciplinario no se limita al reconocimiento de las interacciones y reciprocidades entre las investigaciones especializadas, sino que encontraría esos vínculos en un “sistema total”, sin fronteras estables entre las disciplinas, que puede considerarse una visión limitada a “entre” y “a través” (Nicolescu, 1996). El énfasis de “ir más allá” de las disciplinas y trascenderlas, plantea el fundamento de esta noción en la física cuántica, dado que las disciplinas resultan incapaces de dar cuenta de la interacción sujeto – objeto y de la trascendencia del sujeto, porque separan al sujeto del objeto.

El “más allá” de las disciplinas se sustenta en tres pilares 1) Los niveles de realidad (básicamente hay una realidad real y una realidad interpretada); 2) La lógica del tercero incluido, que acota la lógica del tercero excluido postulado por la lógica formal; 3) Si la transdisciplinariedad concierne a lo que simultáneamente es entre las disciplinas a través de diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina, entonces su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad de conocimiento (Nicolescu, 1996). Se desvanecen las disciplinas en sentido estricto, a favor de las ciencias multifocalizadas, se transportan esquemas cognoscitivos de una disciplina a otra (migraciones de ideas); se dan nuevas articulaciones organizativas o estructurales entre disciplinas anteriormente separadas y se deja concebir la unidad de lo separado y un sistema teórico común (Velilla, 1982), mediante diversas estrategias: pasarelas, interrelaciones, intersectorialidades, estrategias múltiples, interdisciplinariedad activa, mallas curriculares complejas.

OBJETIVOS

Elevar el índice de los estudiantes en lectura, escritura y matemáticas, mediante el desarrollo de estrategias innovadoras; promover la mejora del logro educativo; potenciar la formación permanente de los docentes; y atender la diversidad en zonas de alta y muy alta marginación.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La experiencia se desarrolló en los años 2014 a 2016. El universo de atención lo constituyeron 25 centros escolares de educación preescolar, 50 de educación primaria y 25 de educación secundaria. Los centros escolares se caracterizaron porque su organización escolar era diversa: completa, unitaria y multigrado. 1,215 estudiantes, 410 grupos, 450 docentes y 100 directivos (directores de escuela y supervisores escolares).

La marginalidad es un problema casi insensible para el sistema educativo nacional, dado que en México, a pesar de la existencia de más de 62 etnias indígenas y más 100 mestizajes, se sigue privilegiando un diseño curricular único para todos los niveles de educación básica y para la formación de los docentes que los atienden. Son remediales las iniciativas oficiales para la elaboración de libros de textos escolares en lenguas indígenas, porque no abordan el sentido de la interculturalidad, lo mismo que los programas de estudio orientados a la educación inclusiva, delimitada a la educación especial de educandos con discapacidades diferentes, que solamente atiende al 10 % de la población escolar matriculada.

Particularmente, en el estado de Michoacán cobra relevancia porque se convive con cinco etnias y 10 regiones socioculturalmente distintas, entre ellas muchas con alta y muy alta marginación. Entre estas se encuentran las atendidas por la experiencia Cubo de Aprendizaje Transdisciplinario Integral y Activo (CATIA), soportado financieramente por la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal.

El desarrollo de la experiencia consistió en el abordaje de una matriz de 5 indicadores: 1) Fortalecer los aprendizajes y el logro educativo mediante el diseño y desarrollo de estrategias didácticas innovadoras. Para ello se utilizó la propuesta metodológica Cubo de Aprendizaje Transdisciplinario, Integral y Activo (CATIA); 2) Disminuir el índice de deserción escolar por medio de la atención a la diversidad, considerando a los estudiantes en las comunidades vulnerables. Esto se atendió mediante la organización de ambientes de aprendizaje integral y activo orientados a retener a los estudiantes en la institución escolar; 3) Innovar la gestión y la evaluación escolar en los ámbitos pedagógico, normativo, organizativo, social y cultural, con directivos y docentes preparados y motivados, organizados en Consejos Técnicos, mediante el empleo de medios tecnológicos de información, comunicación y conocimiento. Para ello, se promovió el trabajo colegiado, la innovación de metodologías educativas, el uso de las TICs y las TAC, y se propició la participación



de los padres de familia en la toma de decisiones sobre el fortalecimiento del proceso educativo. 4) Favorecer la formación permanente del personal directivo y docente para el dominio, desarrollo y aplicación de competencias para la vida, la construcción de unidades didácticas transdisciplinarias, la gestión educativa y el uso de las TIC y TAC. Para ello se organizaron cursos y talleres. 5) Constituir una red presencial y virtual de los Consejos Técnicos Escolares, impulsando el trabajo colaborativo y el compartimiento del desarrollo de sus prácticas docentes. Esto implicó construir, operar y utilizar redes de manera presencial y virtual.

La implementación de los 5 indicadores anteriores se realizó mediante líneas de intervención. 1) Formación permanente. Se capacitó a coordinadores y docentes en la metodología CATIA, se elaboró material educativo, se monitoreó la aplicación de la metodología; se capacitó a los docentes en narrativa pedagógica y a los directivos en gestión educativa, se integraron colectivos docentes y de directivos escolares. 2) Redes de colaboración. Se realizaron reuniones bimestrales con supervisores escolares, asesores técnicos y directivos, quienes valoraron los alcances de los nodos temáticos en los Consejos Técnicos Escolares; se organizaron encuentros de intercambio y socialización del proceso y resultados de la aplicación de la metodología CATIA; y se compartieron los avances a través de una página web. 3) Liderazgo académico. Se realizaron tres cursos sobre el tema con supervisores y asesores técnicos; se establecieron formas de gestión, planeación y proyección de actividades pedagógicas y administrativas de los centros escolares de alta y muy alta marginación, en base a la metodología CATIA. 4) Cubo de Aprendizaje Transdisciplinario, Integral y Activo (CATIA). Se capacitó para la planeación de los nodos temáticos, argumentándolos en teorías y enfoques sobre ritmos, estilos y procesos de aprendizaje; se gestionaron 27 nodos temáticos, en base a competencias para la vida; se elaboraron y aplicaron medios educativos y materiales didácticos; se elaboró el portafolio CATIA, que contiene experiencias y evidencias de aprendizajes de los estudiantes y del desempeño docente; 5) Uso de las Tics y TAC. A los estudiantes de 3° y 4° grados de primaria y 1° de secundaria, se les dotó, en calidad de comodato, de tabletas electrónicas, con aplicaciones de internet, *bluetooth*, juegos interactivos, lecturas de libros electrónicos, para potenciar los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas; y se realizaron prácticas de calidad y equidad educativas e innovadores, teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje; se crearon redes de aprendizaje presencial y virtual y la integración de comunidades de aprendizaje, donde los docentes-mediadores y los estudiantes desarrollaron proyectos de aprendizaje colaborativo en línea; se asesoró mediante 9 chats educativos; con el uso de las TICs se elaboraron materiales educativos ODA (objetos de aprendizaje); materiales digitalizados, planes de clase, indicadores, plataformas tecnológicas, uso de TIC, software educativo, etc., y la creación de webquest de lectura, escritura y matemáticas, como herramientas de aprendizaje; se conoció y usó el programa ¡Test de software libre para la elaboración, práctica y aplicación de exámenes; se establecieron intercambios de colaboración y se dotó de internet a las 100 escuelas participantes. 6) Acompañamiento y seguimiento. Se integró un cuerpo interno de 50 asesores académicos, quienes hicieron un acompañamiento y seguimiento mediante los Consejos Técnicos Escolares en la

realización y logros de los aprendizajes y en general de la experiencia. 7) Evaluación formativa, procesual y criterial. Se elaboraron y aplicaron instrumentos de valoración sumativa, coevaluativa y de autoevaluación del logro de los aprendizajes de lectura, escritura y matemáticas, y del avance y regulación de la experiencia. 8) Participación responsable. Se utilizaron 10 libros impresos o virtuales para lectura en familia (padres-estudiantes), los que se compartieron los últimos jueves de cada mes, en las aulas de las escuelas; y se desarrollaron talleres para padres sobre valores éticos personales y sociales. 9) Sistematización. Se asesoró para sistematizar las experiencias de las escuelas y los participantes en texto escrito, revista virtual, video y otros medios.

EVIDENCIAS

Se logró elevar los indicadores de lectura, escritura y matemáticas, respecto a los del ciclo 2012-2013, en 3 puntos porcentuales al término de la experiencia. En los distintos niveles atendidos, se aumentó el índice de retención escolar, respecto al periodo 2012-2013, en 1 punto porcentual. En el mismo periodo se incrementó el 2 % de la tasa neta de aprobación en los niveles de educación primaria y secundaria. Se integraron 100 Consejos Técnicos Escolares, que desarrollaron y aplicaron un plan de mejora sustantiva y el logro de los aprendizajes esperados en lectura, escritura y matemáticas, y en la formación permanente de los docentes. Se construyó una red presencial y virtual de los Consejos Técnicos Escolares, que impulsaron el trabajo colaborativo y la gestión educativa.

CONCLUSIONES

La experiencia de educación inclusiva a grupos vulnerables de zonas de alta y muy alta marginación del Estado de Michoacán (México), es una estrategia integral que permite sustentar que la formación permanente de los docentes, directivos de centros escolares, asesores pedagógicos, Consejos Técnicos Escolares, Supervisores escolares y padres de familia, articulados, son factores determinantes para superar índices de logro académico, desde una óptica transdisciplinaria que, en la construcción del conocimiento, inicie con el abordaje de problemas sentidos y concretos de los entornos sociales y personales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2003). *Las escuelas son para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. (2002). "La evaluación de actitudes y valores: problemas y respuestas", en Castillo, S. *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.



- Cabrerizo, A. (2002). “La evaluación de los procedimientos de aprendizaje”, en Castillo, S. *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Chi, M. T. H.; Glaser, R. y Farr, M. J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- DESAL Centro de Investigación y Acción para el Desarrollo Social para América Latina (1965). *América Latina y desarrollo social*. Barcelona: Herder.
- DESAL Centro de Investigación y Acción para el Desarrollo Social para América Latina (1969). *La marginalidad en América Latina: un ensayo de diagnóstico*. Barcelona: Herder.
- Germani, G. (1970). De la sociedad tradicional a la participación total en América Latina, en *América Latina: ensayos de interpretación sociológico-política (Tiempo Latinoamericano)*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Giusti, J. (1973). *Organización y participación popular en Chile: el mito del hombre marginal*. Buenos Aires: Ediciones FLACSO.
- Jantsch, E. (1972). Vers l’interdisciplinarité et l’transdisciplinarité dans l’enseignant et l’innovation, en Apostel, L.; Berger, G.; Briggs, A.; Michaud, G. (1972). *L’interdisciplinarité -Problems de l’enseignant et de recherche*. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Ediciones du Rocher. Colección Transdisciplinarité.
- PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). Informe de desarrollo humano. New York: PNUD.
- Pozo, J. I. (1992). “El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos”, en Coll, C. et al. *Los contenidos de la reforma*. Madrid: Santillana.
- Stephenson, J. y Weill, S. (1992). *Quality in learning. A capability approach in higher education*. Londres: Kogan Page.
- Stevenson, J. (1995). *The metamorphosis of the construction of competence*. Inaugural Professorial Lecture. Griffiths University.
- UNESCO / PNUD / BM (2008). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio 1990*. Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos. Jomtien: UNESCO:
- Vekemans, R. (1970). *Doctrina ideología y política*. Buenos Aires / Santiago de Chile: DESAL / Troquel.
- Velilla, M. A. (Compilador). (1982). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior / UNESCO / Corporación para el Desarrollo Complexus

PERCEPCIONES DOCENTES ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN INFANTIL: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE MÁLAGA Y ALMERÍA

Martínez Heredia, Nazaret¹, Rodríguez-García, Antonio-Manuel²

Universidad de Granada, España

¹ e-mail: nazareth@ugr.es, ² e-mail: arodrigu@ugr.es

Resumen. Actualmente uno de los temas principales y que más preocupación y atención está recibiendo se enmarca en el deber de proporcionar una educación de calidad basada en los principios de la inclusión educativa. Este estudio de corte cualitativo pretende conocer la percepción de dos docentes acerca de la inclusión de los centros educativos, Las Norias de Daza (Almería) y la ciudad de Torremolinos (Málaga), ambas de la provincia de Andalucía, a través de la realización de entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Como conclusiones principales resaltamos el intento de desarrollo de ambas dimensiones inclusivas dentro del clima escolar, éstas son crear culturas inclusivas y establecer valores inclusivos, ya que supone un aspecto muy relevante dentro del sistema educativo. No puede negarse la importancia de fomentar y establecer altos grados de humanidad dentro de la comunidad educativa fomentando relaciones igualitarias dentro del contexto escolar, generar un clima de familiaridad y confianza para que las familias y los alumnos puedan expresar tanto sus logros como sus carencias generando un espíritu compartido de ayuda y bien común que establezca una mayor inclusión e inserción.

Palabras clave: inclusión educativa, igualdad, motivación, participación, clima escolar.



INTRODUCCIÓN

En el panorama actual de la educación, uno de los temas principales y que más preocupación y atención está recibiendo se enmarca en el deber de proporcionar una educación de calidad basada en los principios de la inclusión educativa. En este sentido, la educación inclusiva es un concepto tan amplio que puede entenderse de múltiples formas. Por ello, algunos autores nos hablan de educación inclusiva como proceso que fomenta la participación y el sentido de pertenencia del alumnado al centro escolar (Booth y Ainscow, 2005). Otros, sin embargo, realizan una delimitación más genérica, hablando del proceso de inclusión como aquel que se considera como una forma de ser y de vivir, promoviendo un particular estilo de actuar y participar en la sociedad, de comprender y ser comprendidos (Arnáiz, 2003; Echeita, 2006; López, 2004).

Por otro lado, Sola y López (2000) recogen cuáles debieran ser los valores principales y que han de prevalecer para la generación de una cultura inclusiva y que señalamos a continuación:

- Se debe establecer y fomentar un alto grado de humanidad por la comunidad educativa con el objetivo de fomentar relaciones igualitarias en el contexto escolar.
- Se ha de generar un clima de confianza, familiaridad y amistad en instas de construir nexos positivos y bidireccionales de comunicación.
- Generar un espíritu compartido, en búsqueda del bien común, colaborativo y distribuido, promoviendo el compartimiento de inquietudes, experiencias y solucionando los problemas de manera conjunta.
- Se ha de apostar y generar un clima flexible con la pretensión de adaptarnos a las particularidades.
- Promover la reflexión y la observación para así diferenciar los matices y la valoración de los progresos personales y académicos.
- También se ha de tener un grado adecuado de firmeza para así mantener posturas y criterios que actúen como referentes, además de normas de convivencia pactadas de manera consensuada con la comunidad educativa.
- Consideración del *otro* en lo que a su riqueza diferencial respecto a los otros se refiere. Todos somos iguales y todos tenemos algo que aportar en el intercambio de experiencias.
- Desarrollar formas interactivas en los agrupamientos y entre los miembros de la comunidad educativa.
- Personalidad serena y afable como elemento indispensable de equilibrio emocional.

- Valoración de la seguridad para el establecimiento de canales de cooperación entre los distintos ámbitos de aprendizaje.
- Generación y fomento de un espíritu horizontal relacional, promoviendo la generosidad, la comprensión y el respeto de las diferencias en sus diversas tipologías: ideológicas, género, raza, religión, etc.
- Humildad, para así reconocer la existencia de limitaciones tanto individuales como personales y búsqueda de soluciones a las mismas.

En este sentido, Booth, Ainscow y Black-Hawkins (2002) aportaron un instrumento de gran relevancia y calado internacional que ha actuado como referente en lo que a la valoración de un centro inclusivo se refiere. Así pues, en esta guía se delimitan una serie de indicadores y dimensiones acerca de cómo crear y generar una cultura inclusiva en el contexto escolar sirviendo como punto de apoyo para la conquista de una inclusión educativa real. Esta guía está dividida en tres dimensiones: a) crear culturas inclusivas, b) elaborar políticas inclusivas y c) desarrollar prácticas inclusivas. Para el cometido de esta investigación nos centraremos en los dos primeros, teniendo estos una serie de indicadores que recogemos a continuación (p. 61):

a) Dimensión: *crear culturas inclusivas*

- Todo el mundo merece sentirse acogido.
- Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- Los profesores colaboran entre ellos.
- El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.
- Existe colaboración entre el profesorado y las familias.
- El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.
- Todas las instituciones de la comunidad educativa están involucradas en el centro.

b) Dimensión: *establecer valores inclusivos*

- Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.
- El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.
- El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedoras de un “rol”.
- El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.
- El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.



Aunque en la praxis estos serían los indicadores propios de un centro inclusivo según los autores anteriormente señalados, coincidimos con Sola, Hinojo, Rodríguez-García y Conde (2017) al afirmar que la inclusión educativa no solamente ha de producirse en el contexto escolar, sino que ésta ha de trascender e instaurarse en toda la comunidad, haciendo partícipes a todos los miembros que la componen, y más aún en los contextos conflictivos como medida, a su vez, de inclusión social.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto donde se ha enclavado la investigación que aquí estamos relatando es fuente de dos realidades complejas y diversas como son la población de Las Norias de Daza (Almería) y la ciudad de Torremolinos (Málaga), ambas de la provincia de Andalucía.

Las Norias de Daza es localidad enclavada en la provincia de Almería y patrimonial del municipio de El Ejido. Las principales características de los ciudadanos que habitan Las Norias viene dada por la fuerte presencia de población inmigrantes debido a que es una zona muy próxima al mar y donde se llevan a cabo actividades agrícolas, siendo esta la primera fuente económica para el sustento de esta población. De este modo, es una localidad que vive principalmente de los recursos que da la vega, y cuyos trabajadores son principalmente nigerianos, árabes y marroquíes.

Debido, entre otras situaciones, a las malas condiciones con las que trabajan los inmigrantes en los invernaderos, en la población nombrada han acaecido en los últimos tiempos reyertas y peleas con el objetivo de que mejoren sus condiciones de vida, tanto en lo personal como en lo social y económico.

En segundo lugar, encontramos la ciudad de Torremolinos, un municipio situado al sur de España perteneciente a la provincia de Málaga. Es una de las ciudades más habitadas de la provincia de Málaga y, a su vez, de las más atrayentes de turistas a causa de sus playas y buenas temperaturas. De este modo, Torremolinos vive principalmente del turismo por lo que, a su vez, en la ciudad conviven personas procedentes de distintos lugares del mundo. Sin embargo, aquí las personas vienen no solamente para trabajar, sino para pasar un período de vacaciones o para asentar sus vidas en un nuevo lugar debido a la calidad que esta ciudad ofrece para los ciudadanos en sus servicios y actividades económicas.

OBJETIVOS

Una vez delimitados los aspectos básicos de la presente investigación, el objetivo general es:

- Conocer la percepción de dos maestras acerca de la inclusión educativa practicada en dos centros de Educación Infantil.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Hemos llevado a cabo un estudio de corte cualitativo a través de la realización de dos entrevistas semiestructuradas y en profundidad para conocer como hemos dicho anteriormente la percepción docente acerca de la inclusión dentro de dos centros educativos donde se desarrolla su práctica docente. El desarrollo de la experiencia de investigación se ha planteado en dos sesiones diferentes, las cuales planteamos a continuación:

SESIONES	OBJETIVOS
PRIMERA	- Realizar un primer contacto para explicar la finalidad de nuestra investigación y el porqué de su colaboración. - Definir los criterios de desarrollo de la segunda sesión.
SEGUNDA	- Desarrollar y grabar el testimonio oral conforme a los criterios definidos entre entrevistador y entrevistado en la sesión anterior.

El análisis de datos se ha realizado a través del uso del programa Atlas.ti diseñado para agilizar el análisis cualitativo y de interpretación, permitiendo la segmentación del texto en citas códigos, comentarios y anotaciones... para la posterior redacción de los resultados (Muñoz, 2005).

EVIDENCIAS

En primer lugar, presentamos los datos sociodemográficos de la muestra en relación al sexo, la edad y el centro de procedencia:

IDENTIFICACIÓN	SEXO	EDAD	LOCALIZACIÓN
SUJETO 1	MUJER	48 AÑOS	TORREMOLINOS (MÁLAGA)
SUJETO 2	MUJER	51 AÑOS	LAS NORIAS DE DAZA (ALMERÍA)

Atendiendo a las dos dimensiones de exclusión explicadas anteriormente los resultados más relevantes son:

Crear culturas inclusivas

En ambos centros existe un primer contacto amistoso y acogedor con el centro educativo, aunque destacamos que el Sujeto 1 expone la tarea primordial que poseen profesores y educadores a la hora de propiciar un clima de respeto, confianza y unión con los educados y con las familias. Del mismo modo, ambos coinciden en la necesidad de que el centro sea afable para todo el alumnado, destacando el uso de material necesario para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Ambos sujetos exponen como la figura del profesorado es de vital importancia para la creación de culturas inclusivas, fomentando en el centro un desarrollo cooperativo y recíproco. Del mismo modo, el profesor debe incidir en la



importancia de la amistad eliminando la necesidad de competición, aunque en la mayoría de los casos exista la lucha el profesorado debe de minimizar su importancia. Resaltamos la incidencia que poseen ambos en el desarrollo de un trabajo en equipo tanto entre el profesorado, como con alumnos y las familias tratando de mejorar el clima interno del centro, así como tener en cuenta las características y necesidades individuales tanto de las familias como del propio alumnado. Como lugar de contacto exponen el recreo, se trata de una de las mejores formas de encuentro informal, ya que la salida al patio propicia en todo momento el desarrollo de muy buenos encuentros comunicativos y narrativos.

Establecer valores inclusivos

En cuanto a esta dimensión resaltamos la motivación hacia el alumnado para el desarrollo de grandes logros de aprendizaje, donde la superación personal supone un papel importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un elemento a tener en cuenta en ambos sujetos es la negación ante las comparaciones dentro del grupo-clase ya que éstas pueden incidir de manera negativa en el alumnado, por el contrario, se transmite que todos poseen grandes posibilidades de éxito independientemente de su cultura, religión...

La estructura familiar dentro del sistema educativo conforma un elemento primordial ya que según nuestro sujeto 1 “los padres son fundamentales en la vida de sus hijos y que tengan un status más alto o más bajo debe infundir en sus alumnos una serie de valores que le ayudarán a lo largo de su vida”.

Por último, una vez más resaltan la existencia de espacios donde el alumnado puede charlar entre sí o con el profesorado tanto de aspectos personales como educativos ya que como expone nuestro Sujeto 2 “todos entrar dentro de nuestra comunidad donde todo es valioso, importante y de interés” intentando afianzar la consecución de valores inclusivos.

CONCLUSIONES

La realización de dicha investigación nos ha proporcionado una visión más global de la percepción del alumnado, del profesorado, de las familias, tanto de su participación, inserción... dentro del sistema educativo de estos dos centros (Málaga y Almería), por lo que hemos podido conocer su visión acerca de la inclusión educativa dentro de su lugar de trabajo.

Resaltamos la coincidencia en las respuestas de ambas educadoras por lo que el intento de desarrollar ambas dimensiones (crear culturas inclusivas y establecer valores inclusivos) supone un aspecto muy relevante dentro del sistema educativo, ya que no podemos negar la importancia de fomentar y establecer altos grados de humanidad dentro de la comunidad educativa fomentando relaciones igualitarias dentro del contexto escolar, generar un clima de familiaridad y confianza para que las familias y los alumnos puedan expresar tanto sus logros como sus carencias generando

un espíritu compartido de ayuda y bien común que establezca una mayor inclusión e inserción.

El centro debe fomentar su pertenencia fomentando un aprendizaje cooperativo entre profesorado y alumnado, bajando los niveles de competencia creando fuertes lazos de amistad y cooperación, para poder ayudarse y respetarse mutuamente, por lo que las comparaciones entre los grupos-clase se suelen evitar. El trabajo en equipo del profesorado conforma un modelo de colaboración a seguir para el alumnado.

La motivación dentro del aula juega un papel muy importante dentro de las distintas etapas educativas, por lo que el fomento del orgullo ante sus propios logros es un elemento estructural dentro de la práctica educativa a tener muy presente. Todos los alumnos son valorados por como son no por su rendimiento escolar.

Por último, resaltamos la existencia de espacios informales, como es el patio de recreo para la consulta y charla de aspectos importantes, propiciando una buena comunicación entre profesorado y alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Booth, T., Ainscow, M. y Black-Hawkins, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la educación inclusiva. Disponible en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf
- Echeita, G. (2006). *Inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Muñoz, J. (2005). *ATLAS.ti, versión 3.03*, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sola, T., Hinojo, M. A., Rodríguez-García, A.M. y Conde, A. (2017). La institución Juan XXIII de Cartuja (Granada): un modelo de inclusión. En Palomares, A. (coord.), *Competencias y empoderamiento docente: propuestas de investigación e innovación educativas en contextos inclusivos*, pp. 211-222. Madrid: Síntesis.
- Sola, T. y López, N. (2000). *Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

EDUCANDO EN LA FE DESDE Y PARA LA INCLUSIÓN EFECTIVA DE LOS HOMBRES Y DE LAS MUJERES: EL PROYECTO EMAÚS.

Llamedo González, Juan José¹, Carbajal López, Raúl²

¹ Delegación Episcopal de Enseñanza y Catequesis del Arzobispado de Oviedo, España

e-mail: juanjosellamedo@hotmail.com

² Universidad de Oviedo, España

e-mail: raulcarbajalopez@gmail.com

Resumen. Los retos que plantea la llamada a la Nueva Evangelización, que desde hace ya décadas, promueve la Iglesia Católica, son enormes. El anuncio del Evangelio siempre supone un gran esfuerzo para las Comunidades Cristianas. El *Plan Pastoral Diocesano de Asturias (2013-2018)* pide un “replanteamiento de la catequesis orientada a los más jóvenes que tenga como sustento el anuncio kerigmático, dentro de un itinerario bien organizado y unificado y en clave catecumenal”. El *Proyecto Emaús* tiene como finalidad la evangelización de niños/as, adolescentes y jóvenes, desde un plan educativo claro y estructurado, en el que la inclusión real de los hombres y mujeres ocupa un pilar fundamental, en una dinámica de desarrollo y crecimiento integral. Los objetivos y los contenidos se han de adaptar a las diferentes etapas del desarrollo de la persona, teniendo en cuenta las características y necesidades que cada uno, de manera que se consiga un desarrollo integral. El método de trabajo se desarrolla a través del lenguaje del tiempo libre.

Palabras clave: inclusión; tiempo libre, educar en la Fe, Nueva Evangelización.



INTRODUCCIÓN

El Proyecto Emaús abarca una larga etapa del proceso educativo vital de la persona. Por ello debemos tener en cuenta las adquisiciones previas del niño/a, adolescente y joven, y la orientación que necesitará cuando termine su formación y haya de incorporarse a la vida adulta, incluso dentro de la Iglesia. El Evangelio es el punto de partida, a partir del cual se fundamentará la escala de valores que guiará la intervención educativa.

Optamos por la educación integral de la persona, favoreciendo la inclusión real y efectiva de varones y mujeres, así como en otros pilares educativos: en la Fe, comunitario-eclesial, litúrgico-sacramental, oración, testimonio, ser persona, solidaridad, responsabilidad, compromiso... desde los cuales se desarrollará la dimensión cristiana y humana. El medio a través del cual realizamos nuestra tarea educativa es la dinámica del tiempo libre de los niños/as, adolescentes y jóvenes. Se hace hincapié en el aprovechamiento de este tiempo para el encuentro con las otras personas, descubiertas como hermanos, con el Señor y con uno mismo.

Antecedentes

El presente proyecto es deudor de otros ya existentes en otras diócesis, en algunas Congregaciones de Vida Consagrada, en ciertos movimientos cristianos y en el Itinerario de la Iniciación Cristiana propuesto por la Conferencia Episcopal Española en el desarrollo del Nuevo Catecismo “Jesús es el Señor” y “Testigos del Señor”. Particularmente se apoya en la experiencia y dinámica del *Movimiento Diocesano de adolescents y jóvenes* de Valencia, a quienes agradecemos su generosidad al permitirnos utilizar los materiales de apoyo por ellos elaborado.

Desde el Arzobispado de Oviedo y la Delegación de Enseñanza y Catequesis hemos hecho algunas adaptaciones a nuestra realidad y a título de ensayo, siempre revisable. Aspiramos a crear un itinerario educativo humano evangelizador, como instrumento que aúne los itinerarios de Iniciación Cristiana de niños/as, adolescentes y jóvenes con la pastoral de infancia y juventud. Con el tiempo se puede sumar un itinerario de adultos especialmente enfocado a las familias. Hemos tenido en cuenta las aportaciones de los últimos investigadores sobre la aportación cristiana a la sociedad y, especialmente a la educación (Prades, 2015).

¿Por qué educar en el tiempo libre?

El tiempo libre es un ámbito propicio de intervención educativa, con características y dinámicas propias. Es el momento idóneo para una pedagogía activa, adecuada para el crecimiento y la experiencia de Fe. Educar en el tiempo libre reúne una cantidad enorme de posibilidades educativas y pedagógicas, como bien subraya el pedagogo Rafael Medina (1991).

El tiempo libre proporciona experiencias que nos hacen responsables de las cosas y de las personas, nos hacen madurar gracias a la toma de decisiones desde la libertad; nos re-descubren la capacidad de disfrutar, la creatividad; fomenta el conocimiento de uno mismo, la apertura al mundo, el encuentro con Dios en comunidad-grupo; se potencia el amor en la amistad del grupo, animado por el Evangelio.

¿Por qué educar en la Fe desde la Inclusión?

Educación desde la Fe supone formar personas que tengan un proyecto personal de vida fundado en el seguimiento de Jesucristo. Capaces de realizar en su vida opciones de responsabilidad constructivas para sí mismos, para los demás y para el mundo informadas por el Evangelio (Van de Ver y Anthony, 2008).

OBJETIVOS

Se trata de un método educativo en la Fe que pretende que desde la inclusión efectiva y real, el niño sea capaz de confrontarla con la propuesta de Jesús; y eso le lleve a tomar una opción cristiana coherente, a celebrarla a la luz del Evangelio y a un compromiso cristiano en su vida. La educación es un proceso integral, que abarca todas las dimensiones (social, afectiva, espiritual, cognitiva...) de la persona. Dura toda la vida y se adapta a las características y necesidades de cada momento evolutivo. El proceso de la Fe también ha de desarrollarse de modo evolutivo y siempre creciente, y para ello la persona ha de estar lo mejor formada posible

METODOLOGÍA

La metodología educativo-catequética implica una educación en la Fe tomando, la inclusión como un pilar fundamental: experiencia, reflexión, compromiso y celebración. Implica una particular dedicación del educador/a, sabiendo que no es un amigo/a sino un acompañante en el crecimiento de la Fe de niños/as, adolescentes y jóvenes.

Siguiendo a Casiano Floristán (1991), podemos definir dos claves esenciales de comprensión de este modelo e itinerarios:

- a. Es Kerigmático y Catecumenal y
- b. Los Sacramentos no son fines en sí mismos, forman parte de un proceso creyente.

El proyecto Emaús se caracteriza por ser:

1. Experiencial: parte de las experiencias de los destinatarios.



2. Grupal: se da en el Equipo, que es el que permite las relaciones, posibilitando el diálogo y la crítica constructiva...
3. Cooperativo: fomentando el aprendizaje significativo para individuo y para el grupo.
4. Inclusivo: fomentando la igualdad real de los hombres y de las mujeres en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Fe.
5. Flexible: puede adaptarse en todo momento a las necesidades, a la realidad del Equipo y al momento evolutivo de sus miembros.
6. Transformador: busca en el Equipo un cambio en la persona de conductas, actitudes, escala de valores, acorde con el Evangelio.

En la estructuración y dinámica interna, tenemos muy en cuenta la aportación del profesor José Llull Peñalba (2012), con las debidas adaptaciones particulares.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La educación desde la Fe desde la inclusión puede darse desde distintos ámbitos: educación cristiana en la familia, los diferentes momentos de catequesis en la comunidad parroquial, la educación religiosa escolar, la pastoral de los movimientos de infancia, adolescencia y juventud, la enseñanza de la teología y el acompañamiento de los sacerdotes. Nuestra propuesta es integradora.

El referente básico es la Comunidad Parroquial, como núcleo de actuación. El destinatario es la persona humana concreta en su realidad y desde el respeto a su entidad evolutiva (Font y Guevara, 2016).

Los agentes educativos

Los agentes educativos son todas aquellas acciones o influencias que puede recibir una persona a lo largo de su vida, que inciden en el proceso de crecimiento y madurez. Este Proyecto toma como agentes educativos la Parroquia, la familia, el consiliario y de manera más directa, el educador/acomo responsable directo y acompañante de un determinado grupo de niños/as.

El educador/a es un joven (chico o chica) que ha completado su iniciación cristiana y está comprometido con su comunidad parroquial y, en su nombre, tiene la tarea de transmitir el Evangelio de Jesús, a través del Proyecto Educativo y su metodología propia. Su tarea es acompañar en la experiencia de ser cristiano a niños/as, adolescentes y jóvenes en su proceso de maduración de Fe.

El animador es, por definición, un sacerdote o un diácono. Allá donde no haya posibilidad de un ministro ordenado, el animador será cuidadosamente escogido de entre los laicos mejor preparados. Es educador/a en la Fe y el máximo

responsable de la formación de los educadores ayudado para ello por personas adecuadas.

La comunidad educativa

El Proyecto gira en relación a la idea de que somos una comunidad compuesta por equipos interrelacionados. Cada grupo es un equipo de personas que caminan juntas. Cada equipo tiene varios actores esenciales: los educandos; los educadores/as; la familia; los/as animadores/as; y los/as formadores/as.

Los educandos formarán equipo de acuerdo a sus edades y al curso escolar en el que se encuentran. Cada Equipo contará en la medida de lo posible con dos educadores/as.

La familia participará activamente en dinámicas específicas y estará siempre informada de todo lo que se hace; incluso, en su momento, se puede formar equipo de padres/madres con su correspondiente animador/a. Los formadores tendrán como cometido el acompañamiento de los/as educadores/as procurando el crecimiento en la fe, la coordinación del Proyecto y el buen desarrollo del mismo.

Los equipos, educadores/as, formadores/as y familias estarán acompañados y asesorados por el consiliario que será un sacerdote, bien el párroco u otro sacerdote por él delegado.

Una vez puesto en marcha el Proyecto Emaús se procederá a la constitución de una plataforma para el trabajo en red de forma estructurada. Así, además de garantizar la estructura y el acceso a subvenciones y relaciones con otras entidades, se otorgará progresivamente a los/las jóvenes la responsabilidad sobre el Proyecto y adquirirán plena participación en la vida de la parroquia.

Los itinerarios didácticos establecidos

Se entiende por Itinerario el proceso educativo en cuanto a temporalización y contenidos.

Es un camino a recorrer. Para llevar a cabo nuestra finalidad, educar en la Fe desde la inclusión, y atendiendo al objetivo de nuestro Proyecto Educativo, debemos tener en cuenta que toda acción evangelizadora debe cubrir las dimensiones en las que se puede dividir el proceso de crecimiento y maduración humana y cristiana. No olvidamos el necesario respeto a la libertad de la persona en crecimiento (Flores, 2016).

El Itinerario educativo de nuestro Proyecto se desarrolla en cuatro grandes etapas. Se fundamentan en el itinerario Bíblico, o sea, en el proceso creyente que se enmarca en la historia de cada uno tomada como historia de salvación. Cada etapa



tiene sus acentos, contenidos, materiales propios, sugerencias, ritos, celebraciones sacramentales, convivencias, acampadas...

- SHEMA (Escucha): Etapa que abarca de 1^o a 3^o de primaria (de 6 a 9 años). Su Libro Base es el Catecismo JESUS ES EL SEÑOR, más los materiales complementarios pertinentes. Actualmente coincide con el período previsto para la Catequesis Infantil, que se puede desarrollar de múltiples maneras (educación en la Fe en grupos, catecumenado de familias, etc.).
- GÉNESIS(Comienzo): Etapa que abarca de 4^o-5^o-6^o de primaria (9-11). Con tres momentos: PACTO, IDENTIDAD I - II. Es una etapa en que se empieza a crear el EQUIPO y a descubrir la propia identidad.
- EXODO (Salida): Etapa que abarca 1^o-2^o de la ESO (12-13). Con dos momentos: EXPERIENCIA I y II. Es un paso de mayor compromiso y capacidad de comprensión.
- GODSPEL-COMPROMISO(Evangelio): Etapa que abarca 3^o-4^o ESO 1^a-2^a Bachiller (14-17). Cuatro momentos: ESTILO DE VIDA I-II-III y COMPROMISO. Al final de esta etapa los jóvenes son invitados a participar activamente de la vida cristiana actuando como cristianos comprometidos con la Iglesia. Eso implica comprender y asumir la identidad catequética del Proyecto.

EVIDENCIAS

Para llegar a una auténtica madurez personal y de Fe, debemos de alcanzar todos los itinerarios propuestos en el proyecto, ya que se complementan unos a otros y contribuyen a una formación gradual (creciendo según las necesidades de cada edad) y global (todos los itinerarios están presentes en cada edad).

Compartimos la definición que realiza Monseñor Don Antonio María Rouco Varela (2013) respecto la educación cristiana “*la educación cristiana es <educación siendo> una transmisión de conocimientos y un cultivo de aprendizajes, de cualidades y de actitudes, todas ellas necesarias para el desarrollo de la vida personal y social de la persona*”.

Somos conscientes de que la sociedad se ha transformado sensiblemente (alcanza primordialmente a los entornos familiares), y como consecuencia, las etapas de infancia, adolescencia y juventud viven importantes cambios. Los cristianos y cristianas del siglo XXI deben promover procesos de enseñanza-aprendizaje que faciliten la educación en la Fe desde la inclusión efectiva de los varones y mujeres (Ibáñez, 2016).

CONCLUSIONES

El Concilio Vaticano II afirma que “*considera atentamente la importancia decisiva de la educación en la vida del hombre y su influjo cada vez mayor en el progreso social contemporáneo*”. En un ejercicio coherente a la misión evangelizadora y educadora de la Iglesia, y del valor pedagógico del Evangelio, el Proyecto Emaús surge como un itinerario de educación contextualizado y actualizado, desde un plan educativo claro y estructurado. Teniendo muy en cuenta que el niño, adolescente y joven ha de crecer con una visión integrada e integradora de su naturaleza humana y de su identidad personal.

Los valores éticos fundamentales y básicos no están reñidos con una sana educación cristiana, sólida e integradora. La educación es un acontecimiento de largo alcance que tiene su ética y su dinamismo, lo cual está en la entraña misma del Proyecto Emaús que, tomando como base la opción cristiana de vida, no se circunscribe sólo a las personas bautizadas sino que integra a todo varón y mujer, desde su infancia, en un proceso evolutivo de amplio alcance que fomenta, desde la libertad de cada uno, la integración personal y social para bien de toda la comunidad humana (Barcena y Mèlich, 2000). Y ¿qué mejor que utilizar la pedagogía del ocio como vehículo educativo (Otero, 2009)? En eso consiste el Proyecto Emaús. Para más información: www.catequesisasturias.com

BIBLIOGRAFÍA

- Barcena, F. y Mèlich, J.C. *La educación como acontecimiento ético*. Paidós, Barcelona, 2000.
- Flores García, G. *La libertad, condición y reto de la existencia humana*. En *Studium Legionensis* 57 (2016) 135-168.
- Floristan, C. *Teología Práctica: teoría y praxis de la acción pastoral*. Ed. Sígueme, Salamanca, 1991.
- Font, D. Y Guevara, F. *La unidad de la palabra y persona. Aproximaciones a la relación educativa desde E. Levinás*. En *Salesianum* 4(2016)753-770.
- Henson, K.T. *Curriculum planning. Integrating multiculturalism, constructivism and education reform*. McGraw-Hill, New York, 2001.
- Ibañez, E. *Cap a una civilització de la pau i la convivència*. En *Revista Catalana de Teologia* 41/2 (2016)487-400. Lloreda, H. *Enseñar Religión: un reto posible de afrontar*. En *Revista Española de Pedagogía* 222(2002)319-336.
- Llull Peñalva, J. “*Pedagogía del Ocio*” *Coordinadores de Tiempo Libre*. En <https://eala.files.wordpress.com/2011/02/pedagogc3ada-del-ocio.pdf> (consultado 1-06-2012).
- Medina, R. *Principios pedagógicos del tiempo libre. Corrientes del pensamiento*. En *Infancia y Sociedad* 8(1991)33-50.
- Otero Lopez, J.C. (coordinador). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. AXAC, Lugo,



2009.

Prades Lopez, J.M. *Dar testimonio, la presencia de los cristianos en la sociedad plural*. BAC, Madrid, 2015.

Rouco Varela, A. M. “Educación Cristiana para las nuevas generaciones” en *The Global Quest for Tranquillitas Ordinis. Pacem in Terris, Fifty Years Later Pontifical Academy of Social Sciences*. Recuperado (06.01.2017) de <http://www.pass.va/content/dam/scienzesociali/pdf/acta18/acta18-roucovarela.pdf>

Van Der Ver, J. y Anthony, F.V. *Impact of religión on social Integration from anempirical civil rigths perspective*. En *Salesianum* 70(2008)317-338.

ACTORES RELEVANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR, ANÁLISIS DEL DISCURSO SITUADO

Bernales, Natalia¹, Monasterio, Claudia² Osorio, Sandra³

Universidad Santo Tomás, sede Temuco, Chile

¹e-mail: nbernales@santotomas.cl, ²e-mail: claumonas@gmail.com, ³e-mail: sosorio@santotomas.cl

Resumen. El presente estudio surge como un acercamiento diagnóstico a la realidad educativa regional en torno a la temática de la Inclusión, a fin de generar un diálogo participativo en el marco de la implementación de la Ley de Inclusión 20.845/2016, partiendo de la premisa de que es necesaria la participación de los actores relevantes en la construcción de prácticas de inclusión y convivencia al interior de los establecimientos educacionales.

Se entiende como actores relevantes a miembros de los equipos de gestión y convivencia, de establecimientos municipales y subvencionados de la región de la Araucanía, Chile, que han debido asumir la implementación de nuevas políticas públicas en el marco de la ejecución de la Ley General de Educación, y la posterior Reforma Educacional.

La metodología utilizada fue el desarrollo de un conversatorio, en base a las temáticas de Inclusión y Convivencia Escolar, buscando analizar sus propias prácticas, así, el posterior análisis de discurso, permite comprender cómo estos actores han interpretado y asumido las nuevas normativas en su contexto escolar.

Los resultados señalan un estado incipiente y desorganizado de estos procesos, los cuales evidencian falta de claridad en los conceptos y paradigmas asociados a estas nuevas políticas, lo cual, representa un desafío relevante cuyo imperativo está en diseñar procesos de acompañamiento contextualizados y sistemáticos para la adecuada implementación de estos lineamientos, en pro de avanzar hacia comunidades educativas más inclusivas y participativas.

Palabras clave: Inclusión, convivencia, políticas, prácticas.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La inclusión en su sentido estricto, hace referencia a la aceptación y respeto por la diversidad. Para Murillo et al, (2010): *“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.”*

El sistema educativo chileno establece que para la atención para niños y jóvenes con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales, los establecimientos educacionales deben implementar Proyectos de Integración Escolar (PIE), (Mineduc, 1998). Sin embargo, desde el enfoque internacional se adopta una definición más amplia, que tiene como principal objetivo eliminar la exclusión social. En palabras de Ainscow (2006) es: *“Eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y logros, como así también de capacidades”.*

Sobre esto, resulta importante aclarar aspectos conceptuales, declarados por UNESCO (2015), donde se señala que educación inclusiva no solo responde a las necesidades de cada alumno y se adapta a ellas, sino que es pertinente para la sociedad y respetuosa de su cultura. En este sentido el presente estudio busca establecer la relación que existe entre las políticas/ prácticas que apuntan a lograr espacios educativos más inclusivos y las políticas/prácticas que buscan mejorar el clima y la convivencia escolar en nuestro país, basándonos en estudios e investigaciones que ya han planteado esta necesaria vinculación. Para Araniz (2012) las escuelas eficaces por ejemplo, son escuelas que representan un medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y lograr comunidades inclusivas, dado que han establecido protocolos claros de articulación y el monitoreo de estos procesos.

Por otro lado, en Chile, existe la Política Nacional de Convivencia Escolar que data del año 2011, año de su reedición. Según indica Mineduc, (2016) se afirma en tres ejes esenciales:

1. Tiene un enfoque formativo, ya que se enseña y se aprende a vivir con otros.
2. Requiere de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, de acuerdo a los roles, funciones y responsabilidades de cada actor y estamento.
3. Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades, y deben actuar en función del resguardo de la dignidad de todos y todas.

Avanzar hacia una cultura para la paz a partir de los mencionado por UNESCO (2008), deja en claro la relevancia de transformar la definición tradicional de la educación de calidad, ampliando y sustentando la mirada hacia un enfoque holístico que incorpore los derechos humanos, la diversidad cultural, el plurilingüismo en la educación, la paz y la no violencia, el desarrollo sostenible y las aptitudes para

desenvolverse en la vida, entre otras; todos estos lineamientos están de alguna manera presentes en las recientes normativas de nuestro país, la pregunta es cómo se están implementando y cuanto aportan a avanzar hacia escuelas más inclusivas.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Describir e interpretar la participación de los actores relevantes en la construcción de prácticas de inclusión y convivencia escolar.

Objetivos específicos:

- Conocer que acciones concretas han implementado los establecimientos para aplicar las nuevas políticas de Inclusión
- Determinar si los establecimientos han podido articular los distintos programas pre existentes y las nuevas políticas públicas al interior del establecimiento.
- Establecer qué factores facilitan o dificultan los procesos de implementación de nuevas políticas al interior de los establecimientos educacionales.
- Conocer el nivel de apropiación del concepto de Inclusión que han logrado los actores a través de la implementación de las políticas públicas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Para la obtención de los datos de análisis, el Observatorio Regional de Inclusión y Convivencia Escolar, de la Universidad Santo Tomás, sede Temuco, Chile; convocó a un Conversatorio de actores relevantes, a saber: Orientadores, Coordinadores de Convivencia Escolar, Coordinadores PIE, y Directivos de establecimientos Municipales y Particular Subvencionados de la ciudad de Pitrufquén, región de la Araucanía.

A la convocatoria asistieron representantes de 4 establecimientos, según el siguiente detalle:

- 2 Directores
- 6 Coordinadoras Proyecto de Integración
- 3 miembros del área Psicosocial (Psicóloga u Orientadora)
- 2 Encargados de Convivencia Escolar.

A los 13 participantes se les propuso una agenda guiada por preguntas movilizadoras que permitieran acceder a las vivencias y acciones habituales, para el



abordaje de las temáticas al interior de los establecimientos educacionales, pues, existía un guión conversacional que buscaba aportar en el intercambio libre de posturas durante el desarrollo del conversatorio.

Todo este trabajo fue monitoreado mediante el registro audiovisual, lo que permitió la sistematización de las unidades de análisis en la posterior transcripción del texto completo del conversatorio.

El Análisis cualitativo del discurso se enfocó en los aportes a la conversación generada a partir de 5 ejes temáticos o categorías: acciones concretas desarrolladas, articulación de acciones con PIE, Articulación de Acciones con RCE, relación de articulación o superposición entre PIE y CE y Facilitadores del proceso (Tabla 1). Para el reconocimiento de dimensiones del análisis interpretativo se efectúa lectura general, detenida, repetida y se van precisando subcategorías contenidas en las dimensiones definidas previamente, en base al reconocimiento de datos que tienen que ver con los ejes temáticos descritos.

Nº	Categorías	Dimensiones
1	Acciones concretas respecto a ley de inclusión escolar (LIE)	<ul style="list-style-type: none">- Proceso y estrategias- Contexto relacional y participación- Concepto y perspectivas
2	Articulación de las acciones con el programa de integración (PIE)	<ul style="list-style-type: none">- Proceso- Representaciones y perspectivas
3	Articulación de las acciones con el reglamento de convivencia escolar (RCE)	<ul style="list-style-type: none">- Proceso- Representaciones y perspectivas
4	Reflexiones sobre el trabajo de pie y convivencia escolar. ¿Articulación o superposición?	<ul style="list-style-type: none">- Experiencias de trabajo de ambas unidades- Expectativas
5	Factores que posibilitarían la implementación.	<ul style="list-style-type: none">- Factores internos- Factores externos

Tabla1: Categorías de análisis.

EVIDENCIAS

A partir del análisis, encontramos antecedentes que permiten, a través de las categorías planteadas comprender los procesos que se han estado desarrollando al interior de los establecimientos y a partir de estas evidencias avanzar hacia una propuesta de mejora.

Análisis por categorías:

1.-Acciones concretas respecto a ley de inclusión escolar (LIE)

En términos de estrategia los actores declaran principalmente una búsqueda de apoyo externo para resolver contingencias, pues, ven en la asesoría e instrucción de organismos municipales y ministeriales un sustento para la instalación de la LIE, mientras que otros actores se dedicaron directamente a la auto-educación entre sus

propios equipos de trabajo. De esta manera, todos reconocen hacerse cargo de los nuevos lineamientos y haber centrado esfuerzos en la difusión de los cambios generados a través de la realización de reuniones, asambleas con sus docentes, apoderados y estudiantes o bien en la socialización directa en el aula.

En esta etapa de reconocimiento y aprendizaje sobre la nueva implementación, surge la problemática de cómo enfrentar las barreras y posturas disidentes entre los distintos actores de la comunidad escolar, lo cual, es develado por la falta de cohesión discursiva, la libre interpretación de las comunidades sobre la Ley y el grado de compromiso e involucramiento con estas normativas.

Finalmente se puede decir que para los actores relevantes LIE representa una normativa impuesta, que por una parte viene a desacreditar a sus actuales reglamentos internos y que por otra, atiende solo a factores externos o económico-administrativos, percepción que también devela la falta de claridad en los paradigmas y visiones que subyacen a la implementación.

2.- Articulación de las acciones con el programa de integración (PIE)

Los actores en su mayoría coordinadores de Integración declaran, no haber participado de un proceso de articulación y análisis de la LIE, sin embargo, expresan que la inclusión, se viene desarrollando desde hace años. En sus argumentos se observa resistencia y una tendencia a equiparar los conceptos de Integración e Inclusión desde una perspectiva biomédica, lo que deja en evidencia algunos vacíos y creencias conceptuales erradas sobre los nuevos enfoques sobre inclusión.

En otras palabras, para los actores relevantes, la falta de articulación entre Inclusión y PIE, desde el plano institucional, es justificable dado el trabajo ya realizado en el terreno de la integración, pues, es una práctica asimilada y que sin duda ha brindado resultados de superación en la integración de niños y jóvenes con capacidades diferentes.

3.- Articulación de las acciones con el reglamento de convivencia escolar

Los actores señalan que se han desarrollado instancias de socialización, diálogo y participación democrática, en concordancia con la Política de Convivencia Escolar, MINEDUC (2015) y recientemente incorporando los lineamientos de la LIE. En este proceso han relevado la necesidad de involucrar al estamento familia en la revisión y modificación de los Reglamentos de Convivencia Escolar (RCE), no obstante, y a su vez, su discurso demuestra evidentes aprensiones a la participación masiva, ya sea de estudiantes o apoderados,

Resulta interesante, como se ha asimilado e incorporado el uso de protocolos de actuación, en tanto se puede apreciar una real valoración de los procesos sistemáticos que estos implican, situación que da cuenta de cierta evolución de la



gestión de convivencia en la escuela, además de ser un claro indicador del distanciamiento de ciertas prácticas arbitrarias y parcializadas, que por algún momento y como tradición heredada caracterizaron al “control de la disciplina”. En este sentido es importante mencionar que la gestión de la convivencia representa un elemento facilitador de la inclusión escolar (Arnaiz, 2012).

4.- Reflexiones sobre el trabajo de PIE y Convivencia escolar. ¿Articulación o superposición?

Si bien se da cuenta de cómo las unidades se rigen en forma independiente por sus decretos y reglamentos propios, en las opiniones se comentan experiencias de trabajo articulado, pero que no se encuentran oficialmente formalizadas o reguladas por la misma institución, así, la mayor frecuencia de respuesta se encuentra en que las unidades se articulan de manera “inconsciente”. La mayor articulación está centrada en acciones de sensibilización, hacia los distintos estamentos de la comunidad educativa, por otra parte, se puede inferir que existe disposición a trabajar articuladamente, lo cual se justifica en la necesidad explicitada de contar con una visión conjunta que oriente su quehacer.

5.- Factores que posibilitarían la implementación.

Cada establecimiento cuenta, a partir de estas normativas, con equipos interdisciplinarios que apoyan transversalmente procesos ligados a la Inclusión y Convivencia escolar, sin embargo, señalan los actores, que tanto los roles y funciones como los horarios asignados, no se articulan, por lo cual se requieren instancias formales de coordinación entre los estamentos y los distintos equipos profesionales.

Otro aspecto recurrente en el relato guarda relación con el rol llevado a cabo por la Superintendencia de Educación como organismo Fiscalizador, el que si bien tiene la función de apoyar a los establecimientos y a las familias informando sus derechos y deberes, genera entre los actores la sensación de sobre-exigencia y persecución para el establecimiento mientras que para la familia la falta de exigencia en el compromiso de educar. Entendiendo que para poder avanzar hacia espacios educativos más inclusivos y participativos, se requiere del compromiso de todos.

CONCLUSIONES

Finalmente se puede concluir que la implementación de la Ley de Inclusión, se encuentra en una primera etapa de inserción en las comunidades, donde destacan las interpretaciones variadas y algunas resistencias, de lo cual se puede inferir que muchas opiniones responden a una visión crítica del carácter vertical, y apresurado de la implementación, motivo por el cual, los actores demandan expresamente procesos de inducción profundos, donde las entidades encargadas de orientar este proceso se hagan cargo de guiar de manera presencial y efectiva.

Pese a los cuestionamientos y las impresiones declaradas, los actores han demostrado llevar un activo proceso de trabajo en torno a la implementación, buscando la participación de las comunidades, en lo que respecta a la revisión de reglamentos, pero sin llevar a cabo procesos crítico – reflexivos respecto de cómo se practica la democracia interna y la inclusión en sus comunidades.

Por otra parte, barreras como la falta de definición de roles explícitos para los Programas de Integración y la predominancia de los modelos biomédicos para la comprensión de la inclusión, por parte de los actores, conlleva a un alejamiento del enfoque social de Inclusión propuesto por la Reforma, lo cual, demanda procesos de formación continua y especialización para los profesionales, en temas de diversidad bajo los enfoques más actuales propuestos por la política nacional e internacional.

Finalmente desde una mirada sistémica de la educación y con proyección hacia la construcción de comunidades educativas democráticas e inclusivas, es importante adoptar el enfoque territorial de la Ley de Inclusión que busca el reconocimiento de la experiencia y el capital cultural de los contextos, para poder avanzar hacia una real concepción de un modelo social de inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge
- Arnaiz, P. (2012) *Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo* Universidad de Murcia.
- Castillo, P. (2015) *Liderazgo pedagógico en ambientes escolares inclusivos*. Editorial académica española. Barcelona.
- Cortés, I. (2009). *La escuela una organización sistémica* Horiz. Pedagógico. Volumen 11. n° 1. 2009 / págs. 105-113.
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Narcea
- Mineduc (2004) *Nueva perspectiva y visión de la educación especial informe de la comisión de expertos*. Santiago de Chile. Mineduc
- Mineduc (2015) *Política nacional de Convivencia Escolar*, Santiago de Chile. Recuperado de: www.convivenciaescolar.cl
- Mineduc (2016) *Orientaciones para la revisión de los Reglamentos de: convivencia escolar*. Santiago de Chile, recuperado de www.convivenciaescolar.cl
- Murillo, F. Et Al, (2010). *Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social*. Aportaciones de la investigación. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Torrego, Jc (2006) *Modelo Integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y resolución de conflictos*, Madrid, Editorial GRAÖ



Unesco (2003) *Educación para los derechos humanos*. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131836s.pdf>

Unesco (2015) *Educación Inclusiva*, Foro 2015 de Educación. Recuperado de:
<http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-inclusiva>

CUENTOS CREATIVOS. HERRAMIENTA FEMINISTA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ETAPA EDUCATIVA DE INFANTIL Y PRIMARIA

**Martínez, Irene¹, Bejarano, María Teresa²
Blanco, Montserrat³ (Grupo GIES)**

Universidad Castilla la Mancha, España

¹e-mail: irene.martinez@uclm.es, ²e-mail: MariaTeresa.Bejarano@uclm.es,

³e-mail: montserrat.blanco@uclm.es

Resumen. En nuestra práctica docente venimos detectando como los cuentos tradicionales son un poderoso recurso de transmisión de conocimiento pero que, a su vez, construyen y perpetúan roles, valores y estereotipos sexistas que marcan una visión poco inclusiva, machista y muy sesgada de la sociedad.

Uno de los objetivos de esta comunicación es visibilizar los mecanismos de normalización del sistema hetero-patriarcal y el modelo sexista vigente en el contexto educativo español. Entre estos mecanismos de reproducción de desigualdades destacan los materiales curriculares, específicamente esta comunicación pone su foco de atención en los cuentos infantiles que se utilizan normalmente en las aulas.

A partir de esta premisa la comunicación propone otro objetivo, mostrar el proceso de elaboración de materiales didácticos, con formato cuento, donde predomina el diseño de los mismos desde un paradigma feminista e inclusivo atendiendo a la diversidad de género. Estos materiales forman parte de una práctica de innovación docente en torno al feminismo y la inclusión sexual liderado por la profesora Bejarano⁵⁷.

Como conclusiones se aporta el análisis de estos cuentos inclusivos y feministas creados por 80 alumnas-os en periodo de formación inicial docente (1 curso de Grado Educación Infantil) en la Universidad de Castilla La Mancha y cuya finalidad ha sido generar materiales didácticos que superen la perspectiva sexista de nuestra cultura pedagógica.

Palabras clave: cuentos, feminismo, inclusión, educación, sexismo

⁵⁷ La práctica de innovación docente está vinculada al proyecto de investigación: *La educación en sexualidad e igualdad en la formación inicial de profesorado y educadores-as sociales. Análisis comparativo España, Portugal y Brasil*. Grupo GIES. Financiado por el Vicerrectorado de Investigación, UCLM. (2015-2017).



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Desde el pensamiento feminista (Bejarano & Mateos, 2014; Cabello & Martínez, 2017) se revela que la discriminación entre sexos sigue estando presente en los contextos escolares a través de distintas variables como: los discursos educativos de maestros y maestras, las herramientas metodológicas utilizadas en los procesos de enseñanza–aprendizaje y también mediante los materiales curriculares empleados en la transmisión de conocimientos (Bonaf, 1997; Stobbe, 2005; Klein, 2006; Pellejero & Torres, 2011; Venegas, 2011; López-Francés & Pérez Pérez, 2014; López Navajas, 2014).

Las escuelas han de ser espacios donde se promocióne la igualdad de oportunidades, así lo determinan las leyes educativas aprobadas en la últimas dos décadas en España, pero ello no asegura que se traduzcan en prácticas pedagógicas igualitarias en los espacios de enseñanza y aprendizaje (Bejarano & García, 2016). El currículum se constituye como un instrumento de poder y de consolidación de desigualdades hetero-patriarcales.

Los contenidos escolares proyectan una cultura colonial, machista, segregada y marcada severamente por el sistema sexo-género lo que implica la proyección desigual de dos colectivos (femenino y masculino). Como recuerda Rodríguez Martínez (2015) los contenidos escolares marcan la fotografía de una cultura esperada y seleccionada para la escuela por lo que ello tiene una influencia muy importante en la construcción del colectivo simbólico y nuestra identidad genérica.

Las herramientas didácticas al servicio de la cultura pedagógica dominante se convierten en mecanismos de normalización y reproducción de estereotipos sexistas, racistas, homófobos, etc. Las autoras de esta comunicación llaman la atención sobre cómo los materiales curriculares complementarios, es el caso de los cuentos, difunden conocimientos, valores y contenidos a partir de la lectura que se hace de ellos.

Cabe recordar las palabras de Ngozi (2015) al llamar la atención sobre “el peligro de una sola historia”. La autora analiza cómo en la literatura dominante se representa al otro y la otra siempre desde posiciones de poder coloniales y machistas sin tener en cuenta la diversidad de realidades, representaciones, etc. Esto tiene una gran influencia en la construcción de identidades ya que contamos con referentes sesgados y tendentes a la homogeneidad. Así cabe cuestionarnos ¿dónde queda la otredad en la literatura infantil?

Los cuentos y el lenguaje, símbolos, imágenes; etc. que en ellos se utilizan son un recurso socializador donde el niño y la niña aprenden representaciones sociales que marcan la diferencia entre lo masculino y lo femenino, entre el hombre y la mujer. Esta comunicación pretende demostrar cómo se puede romper con estas categorizaciones binarias mostradas a través de los cuentos que se suelen utilizar en el aula de infantil y primaria y con la falta de referentes diversos en favor de mostrar, a través de los cuentos infantiles, una representación de la sociedad actual donde se incluyan las diferencias desde la equidad y la justicia social.

OBJETIVOS

Visibilizar e identificar la transmisión de valores y estereotipos sexistas a través de los cuentos infantiles.

Romper con la falta de referentes binarios y sexistas en los materiales educativos y proporcionar nuevas representaciones identitarias más inclusivas a partir de nuevos materiales didácticos.

Construir una herramienta pedagógica feminista e inclusiva a través de los cuentos infantiles.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Metodología

Se parte de un diseño de investigación cualitativo y crítico, siguiendo los principios de un paradigma constructivista y emancipador. El proceso investigador se ha dividido en diferentes fases por parte del grupo de alumnado que se implicó en el diseño de los cuentos:

- a) Análisis documental y bibliográfico desde un punto de vista feminista en torno a las palabras clave de esta práctica innovadora de aula.
- b) Proceso de creación de los cuentos desde un paradigma inclusivo y feminista.
- c) Análisis cualitativo y reflexivo de los cuentos creados a partir de categorías de análisis teniendo en cuenta los principios de la educación inclusiva y feminista.

EVIDENCIAS

Entre las principales categorías de análisis de cuentos creados, cabe destacar que en todas las producciones aparecen principios coeducativos y feministas ligados a la educación infantil, así como la presencia de referentes diversos de masculinidad y feminidad contra-hegemónica. Para llegar a crear cuentos con estas características previas se llevó a cabo el siguiente proceso en el aula.

Identificación de estereotipos, mandatos de género hegemónicos y amor romántico en los cuentos infantiles

Es importante llamar la atención acerca de que no todos los grupos sociales gozan de las mismas posibilidades de construir estereotipos sociales, ni todos los estereotipos son socialmente equiparables ni tienen los mismos significados. Es por lo tanto un concepto relacional donde entra en juego las relaciones de poder. Foucault prefería referirse a “dispositivos” en lugar de estereotipos, por caracterizarse como una red de relaciones entre elementos heterogéneos (discursos, instituciones, arquitecturas, reglamentos, saberes científicos...) (En Arranz, 2015:59).



Primeramente, se partió de un análisis reflexivo acerca de nuestros estereotipos, prejuicios y valores hegemónicos aprendidos, socializados y transmitidos a través de la educación. Como docentes es necesario partir de una revisión previa de nuestra “propia mochila de género” (actitudes sexistas, homófobas, racistas, transfóbicas...) para después transmitir a nuestro alumnado una educación libre de mandatos de género estereotipados. Esta reflexión viene acompañada de una toma de conciencia individual acerca de los mecanismos de reproducción social que normalizan la cultura machista y hetero-patriarcal a través de: la economía capitalista, la legislación, las instituciones, la familia, la religión, los medios de comunicación y, en particular, la educación y los cuentos infantiles.

Para ser capaces de de-construir estos estereotipos y valores machistas aprendidos debemos identificarlos como elementos que responden a un proceso complejo de normalización de una sociedad desigual. Así, se identificó en los cuentos de la literatura tradicional aquellos roles sexuados, personajes con marcas binarias, valores tradicionales... que se repiten y socializan de manera hegemónica y permanente.

En este proceso nos hicimos conscientes de cómo nuestro pensamiento tiene una fuerte base colonizadora y machista (Mohanty, 2008). En este sentido, preguntamos al alumnado: ¿qué ocurre si somos una mujer negra sin recursos? ¿si somos un hombre o mujer homosexual y de otro país?, etc. Con este proceso reflexivo tratamos de identificar las diversas intersecciones de categorías de género en permanente relación: raza, clase, edad... ya que no será lo mismo ser una mujer blanca educada... o una mujer migrante sin recursos. Se señala cómo todo ello, se invisibiliza en la mayoría de los cuentos infantiles en los que aparecen representados un solo tipo de mujer y hombre blanco, occidental, heterosexual...

Así, fuimos identificando los diferentes roles y estereotipos asignados a un género normativo y otro, construyendo de manera sutil (o no tan sutil) la desigualdad interiorizada y normalizada, un mundo dicotómico, jerarquizado y generalizado. Llegamos a la conclusión que en esta construcción de roles y estereotipos se incluye: la moda, el lenguaje, las ocupaciones, el trabajo, el ocio, el deseo, las emociones, las actitudes, etc. Si eres niña o mujer tendrás que vestir de rosa, con tacones, maquillarte, cuidar tu imagen, moverte poco, ser ordenada, conciliar, cuidar a otros y otras... Estos estereotipos y roles de ser mujer u hombre hegemónico quedaban claramente identificados en los cuentos tradicionales.

CONCLUSIONES

Con esta comunicación queremos visibilizar la importancia de poner el foco en la educación hegemónica que reprime una humanidad diversa, donde la masculinidad y la feminidad son definidas bajo unos mandatos muy estrechos y donde esa feminidad se pone al servicio de los egos de dicha masculinidad. Una mirada feminista en el análisis y creación de cuentos, nos invita a cuestionar los mandatos de

género homogeneizadores y a reconocer las diferencias desde una perspectiva inclusiva.

Bajo estas premisas, antes de la fase de producción de los cuentos, se reflexionó sobre las siguientes cuestiones:

¿Qué pasaría si el éxito de las mujeres no fuera una amenaza para los hombres?; ¿por qué enseñamos a las niñas a aspirar al matrimonio, pero a los niños no?; ¿podemos dejar de decir a los niños que llorar es de niñas y a las niñas dejar de insinuar que deben ser princesas?; ¿Qué pasaría si a la hora de criar a nuestros hijos e hijas no nos centráramos en el género sino en las capacidades? ¿Si no nos centráramos en el género sino en los intereses? (Ngozi, 2015, 43)

A continuación, facilitamos unos ejemplos de imágenes de los cuentos - creados durante la práctica docente de innovación descrita en esta comunicación- que ratifican las preguntas planteadas por Ngozi:

¿Qué pasaría si el éxito de las mujeres no fuera una amenaza para los hombres?



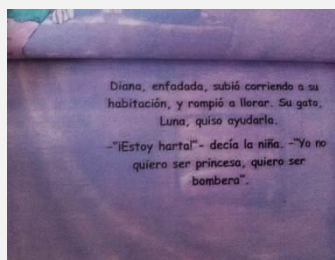
¿Por qué enseñamos a las niñas a aspirar al matrimonio, pero a los niños no?;



¿Qué pasaría si a la hora de criar a nuestros hijos e hijas no nos centráramos en el género sino en las capacidades?



¿Si no nos centráramos en el género sino en los intereses?



*Fuente: cuentos creados por alumnado 1 Curso de Grado E.I., UCLM

Ngozi señala que el feminismo convierte la rabia ante la desigualdad en esperanza bajo el convencimiento de que las personas pueden reinventarse y reformularse mejor a sí mismas; apuesta por desaprender las lecciones de género y la mirada masculina en lo cotidiano. Algo imprescindible hoy día en la formación inicial docente que debe incorporar de manera más patente la perspectiva de género (Romero & Abril 2008; Anguita & Torrego, 2009; Engebretson, 2016)



Un tipo de educación basada en la idea de inclusividad debe ser un acto amoroso de respeto a cada persona en sus diferencias (López Melero, 2011; Sánchez, Penna y de la Rosa, 2016). Como ha quedado expresado los niños y niñas necesitan, desde una edad temprana, aprender a pensar, a hablar, a sentir y a actuar. Todo este proceso de enseñanza y aprendizaje tiene en la lectura un aliado poderoso y más aún si el o la docente está formado en modelos de intervención en el aula inclusivos.

Lo que define una educación inclusiva es el sentido de lo humano y su entendimiento de las diferencias. Este paradigma parte de una dimensión cultural construida. Esta idea inunda toda la práctica innovadora llevada a cabo con el alumnado en formación docente de infantil pretendiendo hacer de los cuentos una herramienta que contribuya a modular una pedagogía feminista en la práctica docente (Martínez, 2016; Cabello y Martínez, 2017) que humanice e incluya las diferencias para aprender a vivir con ellas.

Con esta comunicación pretendemos poner el acento en el proceso multi-identitario de la persona a partir de los géneros que puedan ejercer: identidades, afectos, cuerpos no normativos, es decir, todo aquello que se sale de lo heteronormativo. Ello se entremezcla en las personas conformando múltiples identidades para situarnos en un plano de interseccionalidades (Platero 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23,1), 17-25.
- Arranz, F. (2015). Aproximación al dispositivo de reproducción de las identidades de género en la literatura infantil y juvenil de ficción. En A. Hernando (ed.) *Mujeres, Hombres y Poder. Subjetividades en conflicto*. pp. 55-82. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bejarano, M^a T. y García Fernández, B. (2016). *La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. Opción*, Año 32, Especial n^o 13, 756-789.
- Bejarano, M^a T. y Jiménez, A. (2014). Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras ¿por qué no un currículum sexual? *Exedra Sexualidade, género e educação*, n^o especial, 128-146.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Cabello Martínez, M.J. y Martínez Martín, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XX1*, 20(1), 163-181, doi: 10.5944/ educXX1.14474.

- Engebretson, E (2016). Talking (fe)male: examining the gendered discourses of preservice teachers. *Gender and Education*, 28(1), 37–54, doi.10.1080/09540253.2015.1096917.
- Klein, J. (2006). An invisible problem-everyday violence against girls in schools. *Theoretical Criminology*, 10 (2), 147-177.
- López-Francés, I. & Pérez Pérez, C. (2014). Igualdad de género y desarrollo de capacidades. ¿Una asignatura pendiente en la Educación Superior? *Edetania*, 46, 215-226.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, vol. 21, 37-54. URI: <http://hdl.handle.net/10347/6223>
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>.
- Mohanty, Ch (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. En L. Suarez, y A. Hernández, (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117- 164). Madrid: Cátedra.
- Ngozi, Ch. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. España: Random house.
- Pellejero, L. y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.
- Platero, L. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.
- Rodríguez Martínez, C. (2015). La exclusión femenina en la impostación de los saberes escolares. En Gimeno, J (Comp). *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. pp 53-66. Madrid: Morata.
- Romero, A. y Abril, F. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*, 11(3), 43-51.
- Stobbe, L. (2005). Doing machismo: legitimating speech acts as a selection discourse. *Gender work and Organization*, 12 (2), 105-123.
- Sánchez, M., Penna, M. y de la Rosa, B. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: La Catarata.
- Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivo-sexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (3), 1, 10.

EL CINE COMO HERRAMIENTA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Ortega-Tudela, Juana M¹, Díaz Pareja, Elena M²

Universidad de Jaén, España

¹e-mail: jmortega@ujaen.es, ²e-mail: emdiaz@ujaen.es

Resumen. Educar en valores es una de las tareas más importantes de los centros educativos que pretenden dar una respuesta de atención a la diversidad. Crear climas de aula y centro en los que la formación en valores sea la filosofía de trabajo habitual favorecerá esta atención de manera natural.

El lenguaje del cine nos ofrece la posibilidad de enseñar lecciones valiosas sobre el amor, el respeto, la amistad, la solidaridad, entre otras, lecciones que serán imprescindibles para entender la atención a la diversidad desde un punto de vista mucho más lúdico y motivador.

En este trabajo presentamos la experiencia llevada a cabo con niños de Educación Infantil de un centro educativo de la ciudad de Jaén, en la cual, mediante proyecciones de fragmentos de cine y cortos seleccionados se trabajaron valores como el respeto, la amistad, la lealtad, el valor del esfuerzo, la justicia, o la colaboración, entre otros.

La unión de diferentes fragmentos de películas y cortos mediante un guión teatralizado, en el cual se ofrece a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre lo que ven en la gran pantalla y, a la vez se fomenta la discusión sobre qué sucede y cómo actuar, ofrece al alumnado de Educación Infantil nuevos escenarios de aprendizaje mucho más lúdicos y motivadores.

Palabras clave: Cine, Educación Infantil, Atención a la diversidad, Valores,



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El tema de los valores en el ámbito educativo ha sido ampliamente abordado como uno de los ejes fundamentales en la formación de los futuros ciudadanos (Tourriñan, 2008; Toro y Tallone, 2010). Si hablamos del ámbito de la atención a la diversidad, la cuestión de los valores cobra aún más sentido porque no hablamos sólo de un cambio de concepto sino de una actitud ante la vida en general, una opción ética. El concepto de diversidad contempla la heterogeneidad que la sociedad y, sobre todo la escuela, están experimentando desde hace algunos años. Es necesario dejar atrás concepciones basadas en la desigualdad y la discapacidad y reconocer que todos somos diferentes y esto, es lo realmente valioso del ser humano (Sapon-Shevin, 1999).

Asumir la diversidad en el ámbito educativo se justifica por los siguientes motivos (Jiménez y Vilá, 1999):

- . La diversidad es un hecho que no se puede cuestionar. La sociedad actual es cada vez más plural, ya que los grupos que la forman presentan diversidad cultural, social, ideológica, religiosa, entre otros.
- . La educación, como parte de la sociedad, no puede mantenerse al margen de esta realidad y debe fomentar actitudes de respeto y tolerancia hacia las diferencias.
- . La educación ha de ser la base para poder conseguir una sociedad más justa y más democrática. Por ello, la diversidad se presenta como eje fundamental para el cambio.
- . La diversidad entendida como valor supone un reto para la educación y la posibilidad de ampliar las respuestas educativas ofrecidas hasta ahora.

Por tanto, queda claro que el término diversidad tiene una fuerte carga axiológica, ya que supone considerar las diferencias como un valor positivo. Dependiendo de cómo la valoremos así será nuestra actitud y la forma de responder ante ella.

Han sido diferentes las metodologías y actividades propuestas para abordar el tema de los valores, pero no podemos obviar que desde hace algún tiempo, los medios de comunicación se han ido perfilando como elementos que pueden ayudar, no sólo al conocimiento de los valores que están presentes en nuestra sociedad, sino que dadas sus potencialidades, también pueden facilitar el análisis y la reflexión sobre dichos valores (Jiménez, 1998). Dentro de los diferentes medios de comunicación, destacamos el cine por su naturaleza informal y lúdica, pero también formativa (Bonilla, 2005). Es cierto que podemos considerar el cine, desde una visión un tanto simplista, como un mero medio de diversión o entretenimiento, pero también debemos tener en cuenta las posibilidades que nos ofrece para motivar e influir en los valores, las ideas o los comportamientos de los espectadores (Pereira, 2005).

Por ello, compartimos la idea de entender el cine como un medio imprescindible en el aprendizaje porque facilita el desarrollo de nuestra personalidad, ofreciéndonos el conocimiento de diferentes culturas, diferentes historias y formas de vida, diferentes costumbres o formas de pensar, con la finalidad de profundizar en

ellas, aceptarlas y respetarlas para conseguir esos valores tan deseados y necesarios en la sociedad actual (Alonso y Pereira, 2000). Además, el cine permite romper con la pasividad del alumnado ya que lo hace partícipe de la experiencia audiovisual provocando diferentes respuestas en él (Champoux, 1999). Nuestra labor consistirá en aprovechar esta potencialidad para provocar respuestas que fomenten futuras actuaciones de respeto a la diversidad.

El análisis realizado por López (2010) sobre la imagen que el cine ha ido transmitiendo sobre la diversidad, pone de manifiesto cómo en los últimos tiempos la visión que se muestra es mucho más realista y está dirigida a desarrollar valores relacionados con el esfuerzo para superar limitaciones y dificultades; el derecho a ser diferentes y la lucha contra la desigualdad; la supresión de prejuicios y estereotipos; la lucha por la accesibilidad e integración de todos; la aceptación, el apoyo y la confianza en el otro; la empatía y la escucha; la equidad y la solidaridad.

A continuación mostramos la experiencia didáctica desarrollada dentro del proyecto “Mi cole es de Cine” que se desarrolló durante el curso 2015/16 en un centro educativo de la localidad de Jaén.

OBJETIVOS

El proyecto “Mi Cole es de Cine” trata de acercar el arte del cine a los alumnos de Infantil y Primaria de una manera especial. No se trata únicamente de mostrar películas, sino de hacer al alumno partícipe de los lenguajes y los mensajes propuestos en las mismas. Favorecer la lectura crítica de estos mensajes formando nuevos consumidores de lenguaje audiovisual que no se queden únicamente en el consumo del mismo, sino que sean espectadores activos capaces de analizar, reflexionar y criticar los mensajes que se ofrecen en las pantallas. Así, más concretamente, los objetivos que se perseguían eran los siguientes:

- 1.- Introducir al arte cinematográfico al alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria propiciando una primera experiencia de forma didáctica.
- 2.- Favorecer el análisis y la reflexión crítica de los mensajes que subyacen en las películas.
- 3.- Aprender a comportarse y mantener una actitud respetuosa y receptiva ante la contemplación del hecho cinematográfico.
- 4.- Ofrecer múltiples vivencias e historias de atención a la diversidad a través del lenguaje del cine.
- 5.- Favorecer un clima de diálogo y aceptación de la diferencia a partir de las experiencias presentadas.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Si bien el trabajo que se realizó tuvo una duración de un año completo, en el que se sucedieron múltiples actividades que abarcaban desde un taller semanal sobre técnicas de cine, a sesiones puntuales con diferentes grupos, decoración del centro educativo o exposiciones, en este trabajo únicamente se hará referencia a las proyecciones guiadas de cine realizadas para las 10 aulas de Educación Infantil del colegio, con objeto de la semana del cine.

El CEIP Cándido Nogales, es un centro de referencia para alumnado sordo de la ciudad de Jaén, esto lo convierte en un centro en el que conviven en sus aulas un elevado número de alumnos con necesidades educativas, en especial alumnado sordo. La filosofía de atención a la diversidad que se desarrolla en este centro hace que los alumnos convivan en un clima inclusivo y adecuado a todas sus necesidades. De ahí surge la idea de trabajar el cine en las aulas de Educación Infantil con el eje vertebrador de la educación en valores para favorecer la atención a la diversidad.

La Semana del Cine, implicó a todos los alumnos del centro educativo en actividades que favorecerían el aprendizaje de diferentes materias a la vez que ofrecían nuevos espacios de aprendizaje y reflexión. En primer lugar, se realizó la decoración de todo el colegio con motivos relacionados con el cine y las películas. Así mismo, dentro de las asignaturas de plástica todos los alumnos del centro tuvieron que realizar su propia entrada del cine y su cubo de palomitas (que serían utilizados durante las proyecciones). Por otro lado, asistieron a charlas, exposiciones de objetos relacionados con el mundo del cine y las películas y, visitas de personajes de algunas de las películas que íbamos a ver durante las proyecciones.

No obstante, la actividad fundamental de esta semana del cine eran las proyecciones. Se realizó una proyección para cada grupo/aula. Para ello, se habilitaron dos espacios del centro educativo como sala de proyecciones (Biblioteca para los alumnos de Educación Infantil y Salón Multiusos para Educación Primaria). Dichos espacios se decoraron y prepararon simulando salas de cine y delante de cada uno de ellos se dispusieron unas taquillas en las que el alumnado debía entregar su entrada (previamente realizada por ellos en plástica) y un Kilo de alimento solidario que se destinó a una ONG de la ciudad. A cambio, el alumnado podía entrar en la sala de proyecciones y se llenaba de palomitas su cubilete (que también habían elaborado en plástica).

Todas las proyecciones que se realizaban para aulas en las que había niños con necesidades educativas se adaptaron, bien con interpretes de Lengua de signos española, bien atendiendo a otro tipo de necesidades.

En las proyecciones se presentó un montaje realizado con fragmentos de películas o cortos en los que se abordaba el tema de la atención a la diversidad y la formación de valores. La presentación de esta proyección se realizó de manera teatralizada a partir de dos personajes de la película Mary Poppins (Mary y Bert) los cuales a través del diálogo constante entre ellos y con el grupo de niños que asistía a la

proyección favorecían la reflexión en cada uno de los fragmentos.

Los fragmentos y cortos seleccionados seguían, tal y como se ha comentado, un hilo argumental en el que se analizaron los valores y mensajes que transmitían. Dichos fragmentos fueron diferentes para los alumnos de Infantil y Primaria, en algunos de ellos se ponía un fragmento concreto y en ocasiones se realizaba un montaje con determinadas secuencias. En el caso de los cortos elegidos, se proyectaron íntegros. Algunos de los más significativos fueron:

- *El Rey León (Dir. Rob Minkoff y Roger Allers, 1994)- The lion sleeps tonight (Montaje tráiler+ música)
- * Despicable Me- The Minions (Dir. Pierre Coffin y Chris Renaud, 2010) (Montaje tráiler)
- * A Monster in Paris (Dir. Bibó Bergeron, 2011)- Secuencia La Seine.
- *Ornie (Cortometraje, Dir. Rob Silvestri, 2010)
- * Pigeons (Cortometraje, Dir. Lucas Martell, 2009)
- * For the Birds (Cortometraje, Dir. Ralph Eggleston, 2000)
- *Rompe Ralph (Dir. Rich Moore, 2012) Secuencia
- *Blancanieves (Dir. David Hand et al., 1937) Secuencia
- *El circo (Dir. Charles Chaplin, 1928) Secuencia
- *Cuerdas (Cortometraje, Dir. Pedro Solís García, 2013)

Mediante el guión teatralizado que se realizó para unir las proyecciones se trabajaron valores como el respeto, la solidaridad, el compañerismo, o el valor del esfuerzo, entre otros. Durante las proyecciones de las películas en todo momento se optó por favorecer la participación de los niños, animándolos al diálogo sobre lo que estaban observando, haciéndoles ver cómo se sentían ellos y cómo se podían sentir los protagonistas de las diferentes historias. De lo que se trataba era de ofrecer la oportunidad de reflexionar sobre situaciones dramatizadas, algunas de ellas disfrazadas con un marcado carácter cómico, pero que en el fondo facilitaban que los niños hablaran libremente sobre otras situaciones reales en las que podían observar actuaciones de ese tipo.

El diálogo que se establecía entre los dos personajes (Mary Poppins y Bert) y con los niños hacía que éstos fueran conscientes de qué se transmitía en cada fragmento, analizando cómo películas comerciales como Rompe Ralph nos ayudaban a enseñar el valor del esfuerzo y la necesidad de no juzgar a otros por su aspecto físico, valor que se reforzó con el film Un monstruo en París. La necesidad de ayudar a los demás, la amistad y la bondad, con películas y cortos como Blancanieves o Cuerdas, entre otros. El valor del esfuerzo y el poder de la creatividad, con el corto Ornie. La justicia y el valor de la amistad, la igualdad y tolerancia, con el corto For the birds. Incluso con Despicable Me, una película divertida en el que se afrontan



problemas de convivencia, transmitiéndonos una lección sobre la bondad, la compasión, la lealtad, la tolerancia y la amistad.

CONCLUSIONES

Este proyecto supone un cambio en la mentalidad de nuestros alumnos sobre las TIC, pasando de ser herramientas categorizadas como de ocio, a herramientas que, además de lo anterior, son una gran fuente de aprendizajes, que nos transmiten los conocimientos de forma mucho más entretenida.

Por su parte, el cine remarcará su gran papel como agente educativo, que conciencia e influye a las nuevas generaciones. La sociedad ha cambiado, y los antiguos métodos de enseñanza ya no surten el mismo efecto que hace unos años, por ello, debemos de aprovechar todos los recursos que esta nueva era nos ofrece e insertarlos en el ámbito de la educación, que, a fin de cuentas, son esa generación futura que vivirá con todos estos cambios.

Con propuestas de este tipo, donde algo que parecía que no tenía ningún carácter educativo para ellos, abrimos la mente de nuestros alumnos y los motivamos a aprender, inculcándole nuevos métodos de enseñanza mucho más atractivos y fáciles de recordar que los que ya conocían.

Asimismo, la introducción de contenidos transversales a los contenidos establecidos por la Ley 126/2014, nos abre un abanico con un sinnúmero de temas que se deben de tratar en Educación Primaria, donde los valores positivos priman más que cualquier otra cosa.

Para concluir y, en base a la experiencia vivida, los alumnos necesitan de más proyectos como éste, donde el aprendizaje no se encuentra frente a un libro, si no que a falta de medios para viajar y conocer, dada su escasa edad, las TIC proporcionan todos aquellos conocimientos que marcarán su vida. En definitiva, la sociedad demanda profesores que sean capaces de administrar la experiencia necesaria para que los niños del futuro sean más razonables y recuerden todas aquellas cosas que la enseñanza primaria les enseñó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, M^a L. y Pereira, M^a C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 5, 2^a época, 127-147.

Bonilla, J. (2005). El cine y los valores educativos. A la búsqueda de una herramienta eficaz de formación. *Pixel-Bit*. 26, 39-54.

Champoux, J.E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry* 8 (2), 240-251.

Jiménez, J. R. (1997). Educación en valores y medios de comunicación. *Comunicar*, 9, 15-22.

Jiménez, P. Y Vilá, M. (1999b). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

López, M. (2010). Cine, discapacidad e historia: una experiencia didáctica. En Sociedad Española de Historia de la Educación. *El cine como recurso metodológico en la docencia de historia de la educación* (11-38). Murcia: F.G. Graf S.L.

Pereira, M^a C. (2005). Cine y Educación Social. *Revista de Educación*. 338, 2005-228.

Touriñan, J.M. (2008). Posibilidad y necesidad en la educación en valores. En J.M. Touriñan (Dir), *Educación en Valores, Educación Intercultural y Formación para la Convivencia* (13-31). La Coruña: Netbiblo.

Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En S. Stainback y W. Stainback. *Aulas inclusivas* (37-54). Madrid: Narcea.

TODOS SOMOS DIVERSOS Y TODOS SOMOS CAPACES: LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU INFLUENCIA EN LA AUTOEFICACIA

Molejón Asenjo, Lourdes¹, Fernández-Viciana, Ana²

¹ Colegio de Educación Infantil y Educación Primaria Virgen del Fresno (Grado)
e-mail: loumaovi@gmail.com, España

² Facultad Padre Ossó (Oviedo)
e-mail: anafervic@facultadpadreosso.es, España

Resumen. Este trabajo muestra la importancia del concepto de autoeficacia -definido por Bandura (1977; 1997) como la creencia que cada uno tiene sobre sus propias capacidades para llevar a cabo acciones que produzcan los resultados esperados- en los alumnos de Educación Primaria y cómo potenciar esta percepción a través de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). Esta investigación está enmarcada en la educación inclusiva, ya que su objetivo es estimular a los docentes de Educación Primaria a que reflexionen sobre quién es su alumnado y sus diversas capacidades y formas de aprender. Desde este conocimiento, los docentes podrán adaptar su metodología de acuerdo a las habilidades y talentos de su alumnado, con el fin de fomentar su interés por aprender y su percepción de sus propias capacidades.

Palabras clave: autoeficacia, inteligencias múltiples, educación primaria, educación emocional, formación del profesorado.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Autoeficacia Docente

El constructo de autoeficacia se asienta en dos enfoques teóricos: la teoría del aprendizaje de Rotter (1966) y la teoría social cognitiva de Bandura (1997). Por una parte, Rotter (1966) basa la autoeficacia en el locus de control, es decir la percepción que un individuo tiene de su propio control sobre las causas que producen determinados logros. Este autor establece una diferencia entre el locus externo – la incapacidad de influencia de los docentes ante las experiencias externas de los estudiantes- y el locus interno -la capacidad del profesor para influir en el discente independientemente de las condiciones ambientales (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998).

Por otra parte, dentro de la teoría social cognitiva de Bandura (1997), se define autoeficacia como la opinión que cada persona tiene de su propia capacidad para desarrollar una acción y conseguir el resultado esperado. Bandura (1986) relacionó el éxito en el resultado con la creencia de autoeficacia estableciendo que aquellas personas que se creen más capaces de llevar a cabo una acción suelen obtener mejores resultados.

De acuerdo a este modelo, Bandura (1982) argumenta que hay diversos factores que interactúan entre sí determinando la conducta: el ambiente, los factores cognitivos y personales, la motivación o la emoción. De este modo, este enfoque se diferencia de la teoría de Rotter (Reoyo, 2013).

Esto tiene relación directa con el ámbito docente, ya que los alumnos que confían en sus capacidades obtienen mejores resultados que los que no lo hacen. En efecto, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998) describieron la autoeficacia docente como la creencia del profesor sobre su capacidad para organizar y poner en práctica los procedimientos necesarios para realizar su tarea docente.

La teoría de autoeficacia se caracteriza por cinco elementos fundamentales:

- 1) Es dinámica (Tschannen-Moran y McMaster, 2009) puesto que las experiencias vividas ayudan a que ésta aumente o disminuya.
- 2) Es cíclica porque los individuos no solo viven experiencias sino que también se benefician de ellas (Malinen, Savolainen y Xu, 2012);
- 3) Es multidimensional ya que engloba procesos psicológicos cognitivos, afectivos, motivacionales y selectivos (Zimmerman, 2000);
- 4) Es específica porque no se puede hablar de poseer una alta autoeficacia en todos los ámbitos y contextos (Knoblauch, Woolfolk-Hoy, 2008);
- 5) Es permeable porque puede verse afectada por cambios, haciendo que se fortalezca o disminuya (Blanco, 2009).

Este constructo tiene influencia sobre distintas áreas como son los logros

académicos de los alumnos y la motivación (Gibson y Dembo, 1984) y la relación entre autoeficacia docente y los resultados de los alumnos (de la Torre y Casanova, 2007).

Al analizar las posibles fuentes que la conforman, Bandura (1997) determinó que las creencias de autoeficacia se forman a partir de los siguientes elementos:

1. Las experiencias directas: cada individuo construye sus creencias de autoeficacia de acuerdo a sus vivencias en el aula, constituyendo éstas la fuente de mayor influencia.
2. Las experiencias vicarias: a través de la observación de los logros o fracasos de otros, uno se compara y se ve a sí mismo desempeñando la misma acción. Cuando uno supera el logro de un igual, este éxito incrementa la creencia de autoeficacia, mientras que lo contrario, el verse superado, la disminuye.
3. La persuasión verbal: los comentarios positivos emitidos por personas cercanas, por ejemplo sus compañeros, aumentan las creencias de autoeficacia.
4. Activación fisiológica: la ansiedad o el estrés que están presentes en el aprendizaje ayudan a formar esta creencia.

Esta última fuente de autoeficacia tiene relación directa con la teoría del filtro afectivo de Krashen (1988), quien explica que existe una barrera imaginaria -motivada por la ansiedad o el estrés en clase- que no permite que el estudiante adquiera el idioma. Cuando el alumno se siente enfadado, nervioso o incluso ansioso, esta barrera se eleva y no le permite aprender el idioma. Si, por el contrario, el alumno está relajado y motivado, se dan las condiciones óptimas de aprendizaje.

Inteligencias Múltiples

La Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) enunciada por Howard Gardner a partir de la publicación de *Frames of Mind* (1983), ha supuesto una reformulación del concepto de inteligencia y una gran revolución en el mundo educativo. En efecto, en todo proceso educativo de calidad, es fundamental investigar las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para favorecer el desarrollo de las inteligencias múltiples en niños y niñas, porque así favorecemos su desarrollo integral y potenciaremos sus habilidades al máximo.

Gardner (2001: 143) desmonta la definición tradicional de inteligencia, vista como un “constructo o capacidad que se puede medir mediante un conjunto de preguntas y respuestas breves, presentadas de palabra o por escrito”, enfoque que dio lugar a diversos modelos psicométricos de la inteligencia. Por el contrario, Gardner mantiene que la inteligencia se desenvuelve como un sistema de capacidades para resolver problemas y elaborar productos valiosos en diversos contextos culturales. Por lo tanto, en su conjunto, la inteligencia se manifiesta:

- Como autónoma de otras capacidades humanas.



- Como una base para la realización de operaciones de información y procesamiento.
- Como una realidad distinta según las etapas de nuestro desarrollo, lo que asegura una historia evolutiva de cada ser humano.

Ante la pregunta de si la inteligencia está vinculada a la herencia genética o al ambiente, en la actualidad, la mayoría de los psicólogos cree que las diferencias se deben a ambos aspectos, tal vez en igual proporción tanto entre adultos como niños.

En la Teoría de las Inteligencias Múltiples, se parte de la premisa de que, para que los niños y niñas logren desarrollar sus múltiples capacidades intelectuales y habilidades, es importante propiciar una adecuada estimulación en el aula y en su vida diaria. Las Inteligencias estudiadas son ocho: lingüística, matemática, cinestésica corporal, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista y la adecuada interacción de las mismas permitirá el óptimo desenvolvimiento del niño/a en los ámbitos social, cultural y familiar.

En la tabla 1, Nicholson (1998) expone los principales rasgos de cada inteligencia y su influencia en el aprendizaje.

ÁREA	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
LINGÜÍSTICO – VERBAL	Lectura, escritura, narración, de historias, memorización de fechas, piensa en palabras.	Leer, escribir, contar, cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles.	Leyendo, escuchado y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo, y debatiendo.
LÓGICA-MATEMÁTICA	Matemáticos, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
ESPACIAL	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
CORPORAL-CINESTÉSICA	Atletismo, danza, arte, dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas.	Moverse, tocar y hablar lenguaje corporal.	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías.
INTERPERSONAL	Entendiendo a la gente, liderando, organizado, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo.	Tener amigos, hablar con gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionado, entrevistando, cooperando.
INTRAPERSONAL	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos.	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.

NATURALISTA	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza.
--------------------	--	--	--

Tabla 1. Características principales de las Inteligencias Múltiples en el aprendizaje (Nicholson, 1998)

OBJETIVOS

El objetivo de esta propuesta, por tanto, será destacar la importancia de una aplicación real de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, para descubrir quiénes son los alumnos de Educación Primaria y cómo aprenden, pues esta será la base y punto de partida para potenciar su autoeficacia. A través de una metodología innovadora, motivadora y adecuada al máximo a sus capacidades e intereses, pues de este modo se sentirán más capaces de alcanzar el éxito en su proceso de aprendizaje.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Como punto de partida, es necesario emprender un proceso de diagnóstico de las inteligencias múltiples de nuestro alumnado, que resulte interesante para el niño y significativo para la familia y el contexto escolar en sus conclusiones, utilizando actividades similares a las escolares y a las de vida práctica. Por ejemplo, en el caso de la lingüística, se puede utilizar un vídeo donde cada niño o niña relate lo que ha visto.

Asimismo, se pueden plantear algunas dinámicas grupales e individuales así como tests de autoconocimiento para poder ayudar a nuestros alumnos y alumnas a explorar sus inteligencias múltiples y ver en qué facetas destacan (lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista). Profundizando en ellas, nos encontramos con que cada tipo de inteligencia se puede relacionar con un tipo de alumnos y a su vez de actividades que les resulten más interesantes.

Posteriormente, debemos analizar nuestra programación de aula, metodología y actividades, y enriquecer nuestro enfoque pedagógico con recursos diversos e innovadores para dar cabida a múltiples actividades diversas que puedan resultar atractivas, motivadoras y eficaces para las inteligencias múltiples que se despliegan en la diversidad del aula.

Ventajas de trabajar las inteligencias múltiples en el aula como forma de potenciación de la autoeficacia.

1. Motivación. La aplicación en el aula de las inteligencias múltiples permite al



docente atraer la atención de los alumnos, ya que incluye actividades y recursos muy motivadores que trabajan todas las inteligencias, incluso aquellas que no son tan habituales (por ejemplo, cinética-corporal o naturalista). De esta manera, se potencian aspectos psicológicos como la autoestima, la autoeficacia, la motivación, sin olvidar una mejora en el clima del aula y en la relación entre iguales.

2. Personalización del aprendizaje. Al tomar como punto de partida los intereses, capacidades e inteligencias múltiples de cada alumno, el proceso de aprendizaje se adapta profundamente a sus necesidades, ya que conecta directamente con su forma de aprender de un modo eficaz.

3. Facilita la atención a la diversidad del aula. En línea con la filosofía de la educación inclusiva, el enfoque de las inteligencias múltiples integra a todos y cada uno de los alumnos y personaliza su aprendizaje en base a sus necesidades, pues nos permite identificar aquellas áreas e inteligencias donde se requiere más apoyo.

4. Ofrece un aprendizaje más completo y real. Partiendo de sus fortalezas y debilidades, los alumnos tendrán un mejor conocimiento de sí mismos y de su estilo de aprendizaje. En efecto, esto potenciará su creencia de autoeficacia, pues serán más conscientes de su capacidad y esfuerzo para lograr sus objetivos. Asimismo, este trabajo les permitirá acercarse más al mundo real y prepararse para la vida adulta.

5. Enseña a aprender a aprender. Desde el profundo conocimiento de uno mismo, y su creencia en sus propias capacidades, los alumnos son capaces de construir su propio aprendizaje. Con ello, descubrirán estrategias y recursos más eficaces para mejorar su proceso de aprendizaje del que son protagonistas.

6. Potencia muchas habilidades y destrezas. Se apuesta firmemente por un desarrollo integral de la persona, donde se integran múltiples habilidades tanto académicas como sociales: trabajo en equipo, resolución de problemas, espíritu emprendedor, etc.

7. Fomenta la innovación educativa. Ofrece una vía para la implantación en el aula de metodologías innovadoras como el trabajo por competencias o por proyectos, el aprendizaje colaborativo, gamificación y flipped classroom.

8. Proporciona resultados más significativos. El docente no solo descubre el grado de adquisición de conocimientos de manera mucho más detallada, sino que además conoce mejor a sus alumnos, sus capacidades, su forma de trabajar, sus necesidades o las áreas en las que deben mejorar.

EVIDENCIAS

Esta propuesta didáctica forma parte de una investigación realizada por una de las autoras en el colegio de Educación Infantil y Primaria Virgen del Fresno (Grado) del Principado de Asturias. El estudio se lleva a cabo durante el curso escolar 2016-2017 con alumnos de 4º y 5º de Primaria, siguiendo las fases de diagnóstico,

recogida de datos, análisis y conclusiones.

El fin último de este proyecto es la aplicación en el aula de las inteligencias múltiples unidas al concepto de autoeficacia, pues fomentará su conocimiento sobre sus propias capacidades y habilidades. Para ello, a partir de los datos obtenidos, será necesario un análisis de la metodología empleada y una revisión de actividades y recursos con el fin de integrar a todos y cada uno de los alumnos y sus formas de aprender en el contexto del aula de Educación Primaria.

CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio hemos demostrado la importancia del concepto de autoeficacia y cómo potenciarla a través de la teoría de las inteligencias múltiples. Partiendo del convencimiento de que todos los alumnos aprenden de modo diferente y que el límite de su potencial depende en gran medida de su propia creencia en sus capacidades personales (autoeficacia), los docentes deben por una parte, reflexionar y descubrir las diversas capacidades y formas de aprender de su alumnado; y por otra, estimular esas habilidades en su aprendizaje para conseguir los logros que se propongan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Blanco, Á. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350, 423-445. Recuperado (11-01-2017) de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_18.pdf.
- de la Torre Cruz, M. J., y Casanova Arias, P. F. (2007). Comparative analysis of experiences of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 641-652. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.005>.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Gibson, L. S., y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Knoblauch, D., y Woolfolk-Hoy, A. (2008). Maybe I can teach those kids. The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>.



- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall International.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., y Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing Students' Multiple Intelligence*. New York: Scholastic.
- Reoyo, N. (2013). *Autoeficacia docente en Educación Secundaria Obligatoria: perspectivas de alumnos, profesores y futuros profesores*. (Tesis doctoral inédita). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Tschannen-Moran, M., y McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245. Doi: <http://dx.doi.org/10.1086/605771>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., y Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2): 202-248. Recuperado (10-01-2017) de <http://www.jstor.org/stable/1170754>. Doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 89-91. Recuperado (12-01—2017) de <https://sydney.edu.au/education-portfolio/ei/news/pdfs/Zimmerman%202000.pdf>

RESPUESTA INCLUSIVA AL ALUMNADO CON CONDICIÓN DE ESPECTRO AUTISTA (CEA): EL NACIMIENTO DE UN CENTRO DE RECURSOS

Larraceleta González, Aitor¹, Rodríguez de la Flor Saint-Remy, Marta²
Iglesias García-Conde, Ana³, Virgós Sainz, Ana⁴

¹ CPEE Latores, España

¹e-mail: aitorlg@educastur.org, ² e-mail: martars@educastur.org,

³ e-mail: isabelig@educastur.org, ⁴ e-mail: anaisabv@educastur.org
latores@educastur.org

Resumen. La Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias y, concretamente, su Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado, llevó a cabo en el curso 2015-2016 una serie de reuniones con representantes de los equipos directivos y de orientación de los dos centros de Educación Especial (EE) con mayor matrícula de la comunidad autónoma (CPEE Latores y CPEE Castiello), para avanzar en la puesta en marcha de un proyecto piloto bajo el nombre de CREEME –Centro de Recursos para la Educación Especial y otras Medidas Específicas–. Este proyecto incluye acciones como la transformación de los centros de Educación Especial en centros de apoyo y recursos de la zona en la que se encuentran ubicados, recogidas en la normativa básica de las dos últimas décadas –por ejemplo en el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, donde en su artículo 24.2, se plantea que “*los centros de educación especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector*”–. El proyecto, dirigido hasta el momento al alumnado con Condición de Espectro Autista (CEA), recoge entre otras, *actuaciones de apoyo intensivo a centros ordinarios públicos* mediante las que se pretende potenciar la escolarización de este alumnado en el centro ordinario al prestarle los recursos personales de apoyo de que dispone el CEE en un entorno normalizado.

Palabras clave: Autismo, Centro de Recursos, Equidad, Inclusión.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Partamos de la idea que recogen Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013: *los centros educativos disponen de un gran potencial que no aprovechan* (conocimientos, experiencias, prácticas, recursos, dinámicas con alumnado y familias etc.) y que se queda “*atrapado en algunas aulas*”, generando una pérdida de oportunidades para la mejora: la creación de “*familias de escuelas*”, unidas en forma de alianza para compartir conocimientos y experiencias y para ayudarse entre sí (Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013). Esta idea tiene más sentido aún cuando, como en el caso del autismo, la *condición* del alumnado presenta un estilo peculiar de procesar la información, una forma original de percibir e interpretar el mundo y un fascinante perfil cognitivo, que plantea un reto a las concepciones más tradicionales de enseñanza y a los modelos más clásicos de aprendizaje en las aulas y por tanto a las personas encargadas de su educación (Martos y otros, 2012). El autismo como espectro, engloba un rango de condiciones del neurodesarrollo, de carácter enormemente variable, caracterizado por la presencia de deficiencias cualitativas en la interacción y en la comunicación social y un repertorio restringido y repetitivo de pensamiento y comportamiento, que se cree sustentado en dificultades tanto en la producción flexible de ideas como en la comprensión y el pensamiento sobre otras personas y situaciones (Charman y otros, 2011), además de otras posibles características como los rasgos sensoriales atípicos, las dificultades atencionales o las fortalezas en el procesamiento visual (Fortea-Sevilla y otros, 2015).

La inclusión como objetivo final: la confusión entre el fin y el medio.

Cuando hablamos de inclusión, es obligado diferenciar entre la igualdad y la equidad, y señalar que la inclusión y la equidad deben ir de la mano, ya que no se trata de proporcionar lo mismo a todo el alumnado por igual, sino de otorgar lo que las características que cada alumno o alumna demande (Gairín en Peirats y Morote, 2016). La cuestión anterior cobra especial importancia cuando Rita Jordan (2012), autora de enorme relevancia en la educación de personas con autismo, plantea que la “*inclusión total*” de este alumnado nunca ha sucedido en la mayoría de los centros, en los que se pretende “*conseguir que el alumnado con autismo se adapte y tenga acceso a un sistema que al construirse no tuvo en cuenta las necesidades de ese alumnado*”. La verdadera inclusión según Jordan “*es un proceso, no un lugar*” e “*incluye un todo desde su concepción hasta su funcionamiento*”. En la misma línea, se manifiestan Gillberg y Peeters (1999) que nos advierten de que “*un concepto como la integración/inclusión merece un ejercicio de cautela. No es un medio en sí mismo. Es el objetivo final de una formación y educación exitosas*”. Por tanto, la educación efectiva para este alumnado “*no tiene que ver con la ubicación, sino con los conocimientos y las habilidades del personal y con la flexibilidad de la escuela para adaptarse a las necesidades individuales de los niños*” (Jordan, 2012). Este planteamiento entronca con el concepto de “*barreas al aprendizaje y la participación*”, dirigido a superar la lamentablemente habitual identificación de cierto alumnado como “*con necesidades educativas especiales*”: cuando los y las estudiantes encuentran “*barreras*” se impide el acceso, la participación y el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011). Esta situación puede

ocurrir en su interacción con aspectos del centro escolar como sus edificios e instalaciones, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los y las estudiantes y las personas adultas o con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado (Booth y Ainscow, 2011). Debemos por ello identificar dichas barreras para darles respuesta.

Charman y otros (2011), en su magnífico informe “*¿Qué es una buena práctica en la educación de las personas con autismo?*”, expresaron que las diferencias que agrupa dicha condición se pueden manifestar en forma de dificultades (barreras) que tienen un efecto sobre el aprendizaje y el comportamiento escolar, como *las dificultades para formar relaciones recíprocas con otro alumnado y hacer amistades, los problemas para comprender instrucciones por medio de lenguaje oral/instrucciones verbales, la preferencia por una o pocas actividades solamente, la dificultad para mantener la atención sin estructura o apoyo externo o para pasar de una actividad a otra* por citar algunas. Ante ellas, ¿Cómo se puede conseguir una inclusión real y no “*de fachada*”? (Jordan, 2012). Charman y otros (2011) recogen diversas directrices internacionales entre las que se proponen, la importancia de los conocimientos y la comprensión del autismo por parte de los y las profesionales, así como la importancia de la respuesta escolar y familiar en este proceso. Esa respuesta llega a través de un doble enfoque: ayudar al alumnado con autismo a desarrollar habilidades y estrategias para comprender situaciones y comunicar necesidades y adaptar el entorno físico y social para que el alumnado pueda operar y aprender en él.

Sobre esta cimentación teórica enmarca nuestro centro el proyecto piloto CREEME, amparado por el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, en el que el Centro de Educación Especial de Latores (Oviedo), con una larga trayectoria en la educación de alumnado con autismo y en potenciar sus fortalezas (Larraceleta e Iglesias, 2016), comienza a colaborar con los colegios ordinarios como centro de apoyo y recursos, potenciando así las condiciones de escolarización del alumnado con autismo en el centro ordinario, al prestarle los recursos personales de apoyo, metodológicos y materiales de que dispone el CEE en un entorno normalizado.

OBJETIVOS

Los objetivos de este proyecto en el CPEE Latores están inspirados en dos grandes ejes: la estrategia SPELL de la National Autistic Society (Reino Unido) y en los criterios y recomendaciones para una educación de calidad planteadas por la Confederación Autismo España. Son los siguientes:

- Implementar de una serie de metodologías y estrategias educativas pensadas para las personas con autismo que contribuyan a desarrollar una vida en sociedad, independiente y plena, así como a disfrutar de una calidad de vida óptima, teniendo siempre en cuenta la individualidad de la persona y su contexto. Estas metodologías se enmarcan en una intervención educativa que se caracterizará por ser estructurada, positiva en cuanto al enfoque y a los objetivos, empática con el alumnado con



autismo, promotora de un clima educativo basado en el “bajo arousal” y coordinada.

- Partir del conocimiento especializado y de una comprensión profunda de este tipo de condición, de su naturaleza y características asociadas, así como de las implicaciones e impacto concreto que tiene en la vida de cada persona. Dicho conocimiento se basará en la práctica basada en la evidencia y será divulgado y transferido al conjunto de personas que conviven y educan al alumnado con autismo.

- Promover una intervención educativa que debe incidir en los aprendizajes escolares, pero también en las áreas fundamentales que definen la CEA (comunicación, comprensión e interacción social, y flexibilidad del pensamiento y la conducta), e incluir elementos que favorezcan la autonomía, la motivación social y la participación del alumnado en el contexto educativo. Dicha intervención debe tener en cuenta en todo momento el contexto en el que se desenvuelve y el uso del aprendizaje explícito, a nivel tanto metodológico como material.

- Colaborar y coordinarse con los múltiples agentes que participan en modelos transdisciplinares de cooperación, en los que se otorgue un papel fundamental al alumnado y a su familia.

-

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Hasta el momento, en los cuatro meses de vida del proyecto CREEME, se ha colaborado con cuatro centros públicos del ámbito del centro de EE (CP Narciso Sánchez, CP Poeta Ángel González, CP Germán Fernández Ramos y CP Juan Rodríguez Muñoz), con alumnado escolarizado en *modalidad combinada* –medida excepcional y transitoria que supone la escolarización simultánea en dos centros (ordinario y específico), destinada al alumnado que debería estar capacitado para cursar el currículo ordinario con adaptaciones significativas–, con atención preferente a aquel que se encuentra en su primer año de Educación Infantil, si bien también se ha intervenido con alumnado de Primaria, siguiendo los criterios de inclusión del alumnado en el proyecto. La actuación consiste en el desplazamiento de un profesor del CEE tres días semanales (lunes, jueves y viernes) a los centros ordinarios donde colabora en el proceso inclusivo del alumnado con CEA, mientras que los martes y miércoles permanece en el centro específico, interviniendo en las aulas de los niños y niñas adscritos al programa (cuatro hasta el momento).

La concreción del proyecto en nuestro centro, parte de un proceso de reflexión hacia una educación inclusiva basado en la evidencia y el consenso (Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013) que nos ha llevado a tomar como inspiración las *“características críticas del modelo de prestación de servicios para niños y niñas con autismo”* (Koegel y Koegel, 2006), un resumen de lo que la investigación en los últimos años considera las variables que se pueden considerar como “críticas” en este campo: *la intervención temprana, la intensidad de la intervención, la participación familiar y la intervención en contextos naturales*. Ésta última, relacionada directamente con *“la mejora de habilidades como la espontaneidad, la generalización y mantenimiento de los aprendizajes que se consiguen con mayor*

probabilidad si son abordados en el contexto natural que se pretende bajo las condiciones adecuadas” (Koegel y Koegel, 2006), cobra especial importancia en este proyecto: debemos intervenir educativamente en el contexto natural (centro ordinario) a través del conocimiento y la metodología adecuada (guiada por profesorado del CEE mediante trabajo colaborativo con el profesorado de los centros ordinarios). De esta manera daremos respuesta, entre otras, a una de las peculiaridades primordiales derivadas del estilo diferente de aprendizaje de las personas con autismo: las enormes dificultades para transferir habilidades de una situación y de un contexto a otro y de una persona a otra (Peeters y Gillberg, 1999; Vermeulen, 2015; Paula, 2015).

En dicho contexto, el profesor del CEE se convierte en un “*facilitador del conocimiento*” (Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013), tanto para el alumnado con CEA, colaborando en que se convierta en responsable de su propio aprendizaje en un nuevo entorno, como para el profesorado y el alumnado del centro ordinario, que desconoce en ocasiones las diferencias en el desarrollo evolutivo y educativo de la persona con autismo. A su vez, también se convierte en un “*facilitador de la inclusión*” que busca una responsabilidad compartida de los apoyos entre todos los y las docentes del centro respecto a la totalidad de su alumnado y que promueve acciones que concluyan en “*diseños universales de aprendizaje*, permitiendo así la participación del alumnado con CEA en actividades realmente inclusivas (Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013). En nuestra experiencia, dicho planteamiento “*facilitador*” se ha desarrollado a partir de los siguientes momentos o fases:

- *Primera fase (adaptación “del contexto” y “al contexto”)*: en este momento de la intervención se realiza un análisis inicial organizativo, espacial y temporal, tanto del centro como del aula, previo a la llegada del alumnado. Se realizan entrevistas con el equipo educativo del alumnado y con representantes del servicio de orientación educativa y de la dirección del centro. Se proponen y realizan las adaptaciones pertinentes posibles (organizativas, espaciales, materiales) antes de la llegada del alumnado del programa y se procura que el profesor del CEE, como figura de referencia del alumno o alumna con CEA, esté muy presente en estos periodos iniciales en estos entornos que le son desconocidos e inicialmente menos favorables.

- *Segunda fase (desarrollo e implementación)*: se divide en tres acciones fundamentales. Por una parte, un proceso de “*traslación de la figura de referencia*” mediante el cual, progresivamente el profesorado del centro ordinario va adoptando mayor protagonismo en el día a día escolar del alumno o alumna con CEA. Una segunda acción centrada en la transmisión de sugerencias metodológicas en relación con el establecimiento de una buena situación comunicativa, emocional y de aprendizaje de la persona con autismo, incluyendo la relación con sus iguales y una tercera, relacionada con la elaboración y transmisión de nuevos materiales para el centro ordinario y el diseño de actividades inclusivas, una vez que se ha observado “*in situ*” la realidad del alumno o alumna con autismo y cuáles pueden ser sus necesidades.

- *Tercera fase (fase final)*: dirigida a la observación y transmisión de algunas de las indicaciones metodológicas finales al profesorado. En este periodo de la intervención,



el peso de la acción educativa lo protagoniza el profesorado del centro ordinario y en él, solamente se transmiten propuestas puntuales o recomendaciones metodológicas por parte del profesor de CEE, ante la perspectiva del fin de su intervención.

A lo largo de las fases anteriores se han sugerido y puesto en práctica de forma coordinada diferentes medidas y estrategias para conseguir un “entorno escolar agradable para la persona con autismo”, es decir “una adaptación del entorno, las tareas, la metodología de aprendizaje, el mobiliario, el espacio y el tiempo a una mente que funciona de otra manera” (inspirado en el concepto “autism friendly enviroment”; Paula, 2015) facilitando así el proceso inclusivo en el centro ordinario. Algunas de ellas fueron:

- *Adaptación del entorno*: Análisis y selección de su situación en el entorno aula y centro, creación de una red de apoyo entre iguales para el alumnado con CEA, propuesta de juegos dinámicos en el recreo como herramienta inclusiva etc.

- *Adaptación de la metodología de aprendizaje*: selección de material escolar adecuado para el alumnado con CEA –por ejemplo estuches visualmente compartimentalizados–, realización de materiales visuales –por ejemplo: termómetros de volumen de voz, historias sociales, pictogramas para la señalización de las libretas de cada asignatura, llaveros de comunicación mediante pictogramas, reguladores de conducta–, recomendaciones metodológicas específicas para la enseñanza de este alumnado –asegurarse de captar su atención previa a la hora de dar un mensaje, permitir un tiempo de latencia para comprender el mensaje oral, descomponer las instrucciones largas en más cortas (“Nos vamos al recreo, coge tu chaqueta. Nos vamos al recreo. Coge tu chaqueta”), evitar situaciones sensorialmente molestas, acompañar las instrucciones orales de apoyos visuales etc. –.

- *Adaptación del mobiliario*: señalización del puesto escolar mediante fotografías y/o pictogramas, eliminación de elementos que fomenten conductas obsesivas –por ejemplo un reloj que anticipa una sirena molesta– etc.

- *Adaptación del tiempo*: realización de agendas de pared para planificar el día a día escolar del alumnado, realización de “tabletas de secuenciación de momentos o tareas” donde se explica visualmente en qué pasos o qué actividades van a suceder a continuación dentro de cada área o momento escolar, establecimiento de “tiempos de descanso” relacionados con la sobrecarga cognitiva, etc.

- *Adaptación de las tareas*: introducción de un sistema de trabajo mediante el uso de una agenda diaria en formato escrito en la que se explicitan las áreas y el número de actividades a realizar, modelos de simplificación y adaptación visual de unidades didácticas, medidas de ajuste razonable de acceso a los contenidos ligadas a dificultades grafomotrices, diseño de actividades inclusivas en las que participe el alumnado con CEA –que tengan en cuenta, por ejemplo, su dificultad con los tiempos de espera–, uso de actividades reforzantes basadas en los centros de interés etc.

EVIDENCIAS

Es pronto para establecer evidencias constatables del proyecto, pero existe un modelo de evaluación que abarca dos grandes niveles: *a nivel de centro*, se ha elaborado un modelo de evaluación final del mismo por parte del Servicio de Orientación Educativo y Formación del Profesorado, en el que se recoge la valoración de los resultados inclusivos y formativos por parte de las direcciones de los centros, los equipos de orientación y atención a la diversidad, el profesorado tutor y las familias. *A nivel individual*, se han realizado rúbricas de evaluación –basadas en el modelo de apoyos (Shalock y Verdugo, 2013) y teniendo en cuenta las posibles barreras de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011)–, mediante las cuales se valora el proceso inclusivo del alumno o alumna y la respuesta del centro y de su aula. Estas rúbricas se acompañan de hojas de recogida de información diaria en la que se valora de 1 a 4 la situación inclusiva del alumnado participante en los diferentes momentos del día escolar, como manera de conocer qué está funcionando adecuadamente y qué aspectos se pueden mejorar en el día a día escolar de la persona con CEA.

A expensas de una valoración del proyecto a final de curso, hasta el momento, la experiencia se está mostrando como muy positiva, tanto por algunos resultados (incremento de los días en el centro ordinario dentro de la modalidad combinada, finalización satisfactoria de la intervención con una de las alumnas a expensas de su seguimiento) como por lo que se observa en el proceso inclusivo (mejor adaptación a los centros ordinarios del alumnado recién escolarizado, mayor comprensión de las características del alumnado con CEA por parte del profesorado y del alumnado y mejor ajuste de sus respuestas educativas, satisfacción del profesorado y familias etc.).

CONCLUSIONES

Para conseguir el “*objetivo final*” (Peeters, 2008) de una inclusión “real” del alumnado con CEA, la investigación educativa resalta la importancia de la formación del profesorado, del contacto de éste con especialistas en autismo y de la posibilidad de trabajo conjunto y coordinado entre ambos (Simpson y Myles en Peeters, 2008). Como señala Jordan (2016) “*las investigaciones muestran que los niños con autismo se benefician más estando con iguales sin alteraciones, pero solo cuando la interacción la controla alguien que entiende y que puede organizar formas eficaces de interacción, porque ellos no aprenden simplemente por estar en el mismo sitio que los niños sin alteraciones*”. Por ello, debemos intervenir educativamente en el contexto natural, bajo premisas metodológicas y organizativas que se adecuen al diferente estilo cognitivo, perceptivo y evolutivo de la persona con autismo. Dicha visión, la puede proporcionar el profesorado de los centros de EE, que en palabras de Peeters (2008) “*está más sensibilizado ante el autismo y después de años de experiencia desarrolla un sexto sentido para tratarlo*”. En ese proyecto se concibe su presencia, trabajando colaborativamente con el profesorado de los centros ordinarios, como la de un “*facilitador del conocimiento y de la inclusión*” (Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013), un “*punto*”, que mediante un proceso mayéutico, ayude a comprender las características de la Condición de Espectro Autista y, a partir de ahí,



colabore en el ajuste de respuestas educativas hacia una escolarización inclusiva. Como Temple Grandin, reputada investigadora con CEA, nos advierte “poner a los niños del espectro autista en la misma clase que sus iguales no autistas y tratarlos de la misma manera es un error (...). Si la escuela trata a todos por igual, la persona que no es igual se va a quedar sola. Quedará marginada en el aula” (Grandin y Panek, 2014) y esa no es la escuela que queremos. La nuestra, debe convertirse en “un microcosmos de esa sociedad inclusiva deseada, un lugar privilegiado donde enseñar a todo el alumnado a convivir y aprender con y de la diversidad” (Echeita y otros en Verdugo y Shalock, 2013). Su consecución, implica un desafío formidable al que intenta contribuir este proyecto, bajo el convencimiento de que todo el alumnado, tenga la condición que tenga, se merece ese lugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T., Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM. OEI.
- Charman, T., Pelicano, L., Peacy, L.V. Peacy, N., Forward, K., Dockrell, J. (2011) ¿Qué es una buena práctica en la educación de personas con autismo? AETAPI, CRAE. Recuperado (28.12.2016) de <http://aetapi.org/download/una-buena-practica-la-educacion-personas-autismo/?wpdmdl=3778>
- Confederación Autismo España. (2015). Buenas prácticas en la educación de estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo. Recuperado (29.12.2016) de <http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/buenas-practicas-en-la-educacion-de-estudiantes-con-trastorno-del-espectro-del>
- Feinstein, A. (2016) Historia del autismo. Conversaciones con los pioneros. Autismo Ávila
- Fortea-Sevilla, M.S.; Escandell-Bermúdez, M. O.; Castro-Sánchez, J.J.; Martos-Pérez, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con TEA mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista Española de Neurología*, 60 (supl. 1): 31-35.
- Grandin, T. Panek, R. (2014). *El cerebro autista. El poder de una mente distinta*. Barcelona: RBA
- Jordan, R. (2012). *Autismo con discapacidad intelectual grave. Guía para padres y profesionales*. Ávila: Autismo Ávila.
- Koegel, R.L., Koegel, L.K. (2006). *Pivotal Response Treatments for Autism. Communication, Social and Academic Development*. Baltimore: Paul. H. Brookers Publishg Co.
- Larraceleta, A., Iglesias, A. (2016). Los sistemas con ayuda visual como herramienta educativa al servicio del alumnado con condición de espectro autista (I). *Políbea* 121: 38:45.
- Martos, J., Ayuda, R., Freire, S., González, A., Llorente, M. (2012). *Trastornos del Espectro Autista de alto funcionamiento. Otra forma de aprender*. Madrid: CEPE.
- National Autistic Society (2016) SPELL. Recuperado (29.12.2016) de <http://www.autism.org.uk/about/strategies/spell.aspx>

- Paula, I. (2015). *La ansiedad en el autismo. Comprenderla y tratarla*. Madrid. Alianza Editorial.
- Peeters, T., Gillberg, C. (1999). *Autism. Medical and educational aspects*. Londres: Whurr Pub.
- Peeters, T. (2008). *Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila: Autismo Ávila.
- Peirats, J., Morote, D. (2016). El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar. Dificultades y estrategias de intervención. *Tendencias pedagógicas*, 27: 313-330.
- Verdugo, M.A., Shalock. R.L. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Vermeulen, P. (2015). Context blindness in ASD: not using the forest to see the trees as trees. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 30 (3): 182-192.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PRÁCTICA INNOVADORA INCLUSIVA EN ENFERMEDAD INFANTIL GRAVE

Aritio Solana, Rebeca¹, Gómez del Casal, Nuria², Ortuño-Sierra, Javier³

¹ Universidad de La Rioja

e-mail: rebecca.aritio@unirioja.es, España

² FARO (Asociación Riojana de Familiares y Amigos de Niños con Cáncer)

e-mail: educacion@menoresconcancer.org

³ Universidad de La Rioja

e-mail: javier.ortuno@unirioja.es

Resumen. El diagnóstico de una enfermedad grave en un niño o adolescente produce gran alteración familiar, social, emocional y educativa. La familia debe hacer frente a múltiples dificultades e incertidumbre. A nivel educativo son largos los periodos que alumno enfermo debe permanecer fuera del ámbito escolar. De esta manera, administración y sistema educativo deben proporcionar herramientas para atender a las necesidades educativas especiales que se presenten. El Programa de Apoyo Educativo a Domicilio de La Rioja en colaboración con FARO (Asociación Riojana de Familiares de Amigos de Niños con Cáncer) proporcionan la atención educativa necesaria para que el alumno continúe en la medida de lo posible con el currículo académico. Mediante el intercambio entre el profesor que acude a domicilio, el alumno enfermo y el grupo- aula, el libro Viajero "Trotamundos" ayuda a mantener y favorecer el vínculo afectivo y social que este tipo de alumnado necesita.

Palabras clave: cáncer infantil, educación inclusiva, atención diversidad, necesidades educativas especiales.



INTRODUCCIÓN

La enfermedad afecta al niño en un momento en el que la escuela es un medio de desarrollo y socialización; y forma parte de su actividad habitual. Precisamente en esta etapa, se desarrollan, en gran parte las facultades y potencialidades de la persona, siendo por ello imprescindible para que el niño continúe con el proceso normal de desarrollo cognitivo, emocional y social (Lizasoáin-Rumeu, 2005).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el alumno enfermo puede encontrarse en situación de desventaja dentro del sistema educativo. La asistencia irregular al centro educativo y las posibles alteraciones emocionales y sociales que suelen aparecer durante la permanencia de este alumnado en las instituciones hospitalarias, puede dar lugar a retrasos escolares. De esta manera, es importante que se dé una respuesta educativa adecuada a las necesidades que en cada uno de ellos pueden manifestarse. (Muñoz, 2016).

Una de las enfermedades que más tiempo de tratamiento requiere es el cáncer. El diagnóstico de un cáncer en un niño o adolescente es siempre una situación compleja y difícil para la familia, entorno educativo, grupo de iguales y sociedad en general (Die Trill, 2003). La enfermedad, el tratamiento y los posibles problemas derivados pueden alterar el funcionamiento habitual del niño o adolescente con cáncer (Fernández y cols., 2006 y Thorsteinsson et al., 2013). El sistema educativo debe atender y adaptar el currículo a las necesidades educativas del niño o adolescente enfermo. Algunos de los problemas psicosociales que afrontan los niños y adolescentes con cáncer están relacionados con problemas de desarrollo, el ajuste psicológico, la calidad de vida y las secuelas adversas del cáncer, los problemas de imagen corporal y la sexualidad (Bellver y Verdet, 2015). Para el bienestar emocional del niño o adolescente afectado de cáncer es importante mantener y favorecer el vínculo entre el profesorado y compañeros de aula con la familia y con el niño enfermo o adolescente (Grau, 2004 y Lizasoáin, 2000).

OBJETIVOS

La Consejería de Educación, Formación y Empleo de La Rioja y junto con FARO (Asociación Riojana de Familiares y Amigos de Niños con Cáncer) pusieron en marcha en el año 2010 el Programa de Apoyo Educativo a Domicilio. Formando parte de este Programa, el objetivo fue desarrollar una herramienta que permitiera mantener y favorecer el vínculo afectivo y social entre el grupo aula y el niño o adolescente afectado de cáncer u otra enfermedad de larga duración, siendo el mediador un profesor del Programa de Apoyo Educativo (PAED) del propio Centro al que pertenece alumno con cáncer.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

De acuerdo con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia o en su caso, de apoyo y atención educativa específica.

Para que estas necesidades (sanitarias, emocionales y curriculares) estén cubiertas se necesita la colaboración de equipos multidisciplinares educativos tanto del hospital como del centro educativo que atiendan al alumno en su domicilio. Todo ello con el objetivo de conseguir una aplicación práctica y total de la escuela inclusiva, la adaptación del niño y la familia a las exigencias de la enfermedad, un desarrollo social, académico y emocional lo más normalizado posible, y la integración en la escuela.

En la Comunidad de La Rioja y atendiendo a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el Equipo de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de La Rioja han puesto en marcha desde el 2011 y en colaboración con FARO (Asociación riojana de Familiares y Amigos de Niños con Cáncer) el Programa de Apoyo Educativo a Domicilio que atiende a aquellos alumnos que por razones de enfermedad permanecen fuera del ámbito educativo más de 30 días.

Es importante remarcar que el apoyo a domicilio se lleva a cabo por los propios profesores del Centro Educativo. Las áreas que se pretenden atender en el domicilio familiar son Humanidades, Ciencias e Inglés y así impartir los contenidos curriculares adaptados y adecuados al estado físico y mental del alumno. Para mantener y fomentar el vínculo afectivo y social del alumno enfermo y sus compañeros de aula, así como con los profesores, se ha utilizado una herramienta para facilitar la transmisión de mensajes, fotos, textos, etc. denominado libro viajero “Trotamundos”. De esta manera, mediante el profesor del PAED el libro viajero “Trotamundos” es intercambiado entre el grupo aula y el niño o adolescente en su domicilio.

EVIDENCIAS

Desde FARO (Asociación Riojana de Familiares y Amigos de Niños con Cáncer) se atiende a todos aquellos niños y adolescentes con cáncer entre 0 y 17 años. Todos los alumnos a los que ha sido dirigido este proyecto han sido diagnosticados de algún tipo de cáncer infantil o alguna otra circunstancia que no sea una enfermedad oncológica, desde el año 2010. Han formado parte del PAED un total de 76 alumnos 46 de los cuales son chicos y 30 chicas. Todos ellos pertenecen a la Comunidad Autónoma de La Rioja.

El libro viajero “Trotamundos” ha servido, como puede verse en la Figura 1 como herramienta para fomentar y mantener el vínculo afectivo y social entre los alumnos de la clase normalizada y los niños o adolescentes con cáncer.



Los mensajes que se han recogido muestran que la necesidad de transmitir sentimientos de ánimo, fuerza, coraje pueden ayudar a mantener el lazo de unión (Die Trill, 2003)

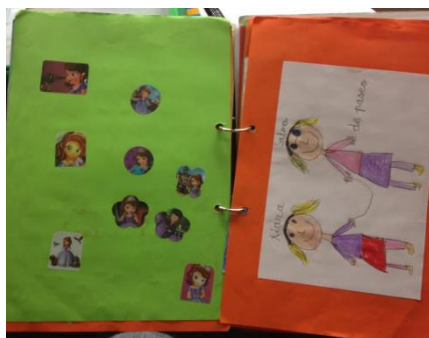


Figura 1. "Trotamundos" niña de ___de Primaria

En la Figura 1 se muestra un dibujo como ejemplo para transmitir sentimientos de ánimo, fuerza, coraje que como mantiene Die Trill (2003) pueden ayudar a mantener el lazo de unión.

El libro viajero "Trotamundos" que se observa en la Figura 2 tiene la característica añadida de que se adapta a la etapa educativa de los alumnos enfermos.



Figura 2. Ejemplo de Libro viajero "Trotamundos de chico de 1º ESO.

Es importante atender a las necesidades de cada edad a la hora de crear el Libro Viajero. Hoy en día las nuevas tecnologías también permiten mantener y favorecer este vínculo afectivo y social. Sin embargo, esta herramienta favorece la creatividad y la empatía a la hora de transmitir deseos de mejora o mensajes de optimismo.

CONCLUSIONES

La mejora de la calidad de vida del niño enfermo de cáncer y de su familia necesita del tratamiento de los aspectos psicosociales y educativos que les afectan (Grau, 2002). Por ello, es muy importante una intervención multidisciplinar en el ámbito hospitalario, familiar y escolar del niño. Como apunta Serradas (2003) la asistencia al niño enfermo hospitalizado y a su familia es uno de los ámbitos que hoy requiere un renovado esfuerzo, especialmente centrado en lo que se refiere a la esencial interrelación, coordinación y cooperación, por parte de los diferentes profesionales que se citan en el contexto hospitalario: médicos, enfermeras, psicólogos, maestros, trabajadores sociales, voluntariado, personal de administración, entre otros.

De esta manera, según Ponce (1993), la intervención en la familia debe ir dirigida a la creación de programas de apoyo desde la asistencia primaria, la facilitación de cauces para la mejora de prestaciones a la familia, la educación sanitaria a los padres, así como proporcionarles apoyo psicológico y seguimiento, facilitándoles el contacto de asociaciones de niños con las mismas dificultades. El Programa de Apoyo Educativo a Domicilio que se lleva a cabo en la Comunidad Autónoma de La Rioja y la utilización de diferentes herramientas posibilitan la pertenencia e integración en el sistema educativo y social tanto el niño como la familia y su entorno más próximo, más allá de las limitaciones y sufrimiento que acompaña a la enfermedad.

El libro viajero "Trotamundos" permite por un lado, el fomento del vínculo entre el alumno enfermo y el grupo aula; y, a su vez, favorece también en alumnos de ESO y Bachillerato la comunicación y la creatividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellver, A. y Verdet, H. (2015). Adolescencia y cáncer. *Psicooncología*, 12 (1).
- Die Trill M. (2003). El niño y el adolescente con cáncer. En: Die Trill M. *Psico-oncología*. (pp. 85-101). España: ADES ediciones, S.L.
- Fernández, B., Yélamos, C., Pascual, C. y Medin, G. (2006). Guía de apoyo para profesores” .Recuperado (15.03.2015) de <https://www.aecc.es/SobreElCancer/CancerInfantil/ProfesoresSanitarios/Profesores/Paginas/Materiales.aspx>
- Grau Rubio, C. (2002). Impacto psicosocial del cáncer infantil en la familia. *Educación, Desarrollo y Diversidad*. 5 (2) nº monográfico, 67-87.
- Grau Rubio, C. (2004). *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*. Archidona: Aljibe.
- Lizasoán, Olga (2000). *Educando al niño enfermo*. Pamplona, España: Eunate.



- Lizasoáin- Rumeu, O. (2005). Los derechos del niño enfermo y hospitalizado: El derecho a la educación. Logros y perspectivas. *Estudios sobre educación*, 9, 189-201.
- Muñoz, V.V. (2016). La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía hospitalaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (1) 1889-4208.
- Ponce, J. A. (1993). Niño con problemas crónicos. *Revista Rol de Enfermería*, 181.
- Serradas, M. (2003). La pedagogía hospitalaria y el niño enfermo: Un aspecto más en la intervención socio-familiar. *Revista de Pedagogía*, 24 (71).
- Thorsteinsson, T. et al. (2013). Study protocol: rehabilitation including social and physical activity and education in children and teenagers with cancer (RESPECT). *BMC Cancer*, 13, 1-7.

PROCOFLE. PROGRAMA COLABORATIVO PARA MEJORAR LA FLUIDEZ EN LECTURA Y ESCRITURA EN 2º DE EDUCACION PRIMARIA

**González-Pumariega Solís, Soledad¹
Castejón Fernández, Luis²**

Universidad de Oviedo, España
¹e-mail: gsoledad@uniovi.es, España
²e-mail: luiscf@uniovi.es España

Resumen. El Programa Colaborativo para la Fluidez en Lectura y Escritura (PROCOFLE) surge de la experiencia en grupos de trabajo como un medio para facilitar la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje de la fluidez en lectura y escritura en 2º de Educación Primaria. Se basa en evidencias sobre el aprendizaje lenguaje escrito y, a partir de las mismas, establece procedimientos para identificar el nivel del alumnado y para resolver las dificultades de enseñanza que refieren los maestros y maestras. La fluidez en lectura y escritura es un componente de la lectura que facilita el acceso a la comprensión porque la automatización de los procesos básicos implicados en la fluidez posibilita al alumnado destinar sus recursos cognitivos a los procesos superiores que exige el aprendizaje. Se trata de un programa colaborativo porque su implementación se apoya en la colaboración entre el maestro tutor/a y los maestros especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. La colaboración hace posible que en el PROCOFLE el aula sea el lugar preferente de intervención.

Palabras clave: fluidez, lectura, escritura, modelo colaborativo, inclusión.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El modelo inclusivo de escuela explica las dificultades de lectura y escritura considerando las barreras que surgen en la interacción entre el alumnado y los contextos en que participa. De este modo se produce un cambio de perspectiva ya que el alumno/a dejan de ser núcleo del problema. Además de sus capacidades, habilidades y desempeño actual en lectura y escritura son esenciales las acciones que los adultos/as significativos/as realizan en las interacciones que mantiene en el contexto familiar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Es decir, las habilidades con el lenguaje escrito de los aprendices no se pueden separar de las prácticas de alfabetización de las que son también protagonistas los adultos/as que participan con ellos en el contexto familiar y escolar (Acosta, Moreno, Axpe y Quintana, 2008).

Por ejemplo, en la interacción entre Juan, un alumno con dificultades de conciencia fonológica y Marta, su tutora, que desconoce procedimientos para trabajar la conciencia fonológica, surge una barrera que va a empobrecer el aprendizaje del lenguaje escrito. Desde el modelo clínico alguien podría decir que Juan tiene un nivel bajo de conciencia fonológica, pero sólo está percibiendo una vertiente de la barrera. El modelo inclusivo pone de manifiesto que la dificultad se sitúa en la interacción entre Juan con Marta, y, por lo tanto, “la intervención inclusiva” debe modificar concepción de la enseñanza de la lectura y la escritura de Marta y proporcionarle procedimientos específicos para el entrenamiento de la conciencia fonológica en el aula.

El proceso inclusivo además se dirige a todo el alumnado. No únicamente al alumnado que presenta dislexia. Esto supone un cambio en la concepción de las dificultades. Tal como propone Rescorla (2009) se debe evolucionar de una concepción categorial en la que los especialistas tratan de detectar a los alumnos/as con dislexia para asignarles el tratamiento oportuno en una provisión individual, a una concepción dimensional que considera la clase como un continuo en el que se identifica el nivel de todo el alumnado en lenguaje escrito y en el que se interviene principalmente en el aula para dar respuestas a las necesidades de todos/as y cada uno/a.

El maestro/a en el aula no trabaja sólo, cuenta con la colaboración de maestros/as especialistas en Audición y Lenguaje (AL) y Pedagogía Terapéutica (PT) y forma parte de un equipo educativo. En el grupo de trabajo se coopera para conseguir un buen nivel de fluidez en el alumnado al finalizar 2º de Educación Primaria trabajando preferentemente en el aula. Además, en un programa inclusivo, escuela y familia también deben colaborar para solucionar los problemas que plantea la enseñanza del lenguaje escrito porque las barreras a veces se explican por la pobreza del contexto familiar (Acosta et al., 2008)

El proceso inclusivo, entendido como un “Plan de desarrollo de la escuela” que elimina las desigualdades educativas ocasionadas por factores socioeconómicos, culturales y por las características individuales del alumnado, se realiza en una serie de

pasos (Acosta, et al., 2008, Castejón, España, 2007). Una vez constituido un equipo de trabajo el primer paso es identificar las barreras que están limitando el aprendizaje del lenguaje escrito. Después se deben enriquecer las aulas como contextos colaborativos en los que el maestro/a entendiendo las bases del aprendizaje de la lectura y la escritura (ver evidencias) es competente para responder a las dificultades del alumnado (Acosta et al., 2008). El PROCOFLE facilita la realización de estos dos primeros pasos del proceso inclusivo.

OBJETIVOS

Fomentar la colaboración en el equipo educativo de centro mediante una evaluación inicial que aplica en parte el tutor/a y en parte el maestro/a AL o PT.

Identificar las barreras que dificultan el aprendizaje de la fluidez en lectura y escritura, tanto las vinculadas al alumnado que aprende como las vinculadas con las dificultades que experimenta el maestro/a en el proceso de enseñanza de la fluidez. Se detecta el continuo del aula en relación con la fluidez y también las concepciones y propuestas que el maestro realiza en ese componente de la lectura y la escritura.

Diseñar una propuesta para enriquecer el contexto del aula como ambiente en el que se va a favorecer la fluidez en lectura y la escritura. La maestra tutora con la colaboración y apoyo de las maestras de AL y PT, y del asesor externo implementan en el aula y el contexto familiar procedimientos específicos para mejorar la fluidez.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Teniendo en cuenta lo señalado hasta el momento, y a partir de la colaboración de los autores de este trabajo en distintos centros escolares del Principado de Asturias, surgió en dichos centros la demanda de elaborar un programa para trabajar la lectura y escritura.

Esta demanda fue especialmente acuciante en 2º de Educación Primaria, curso en el que los/las aprendices deben haber adquirido un dominio de la lengua escrita, es decir, de las habilidades básicas de lectura y escritura, que les permite “leer y escribir para aprender”. En caso de no ser así, estas habilidades básicas se convertirán en un “cuello de botella” (Perffeti, 1994) que dificultará enormemente el acceso a la comprensión lectora y a la composición escrita. Dado el considerable aumento que a partir de 3º de Primaria se produce en las demandas curriculares para utilizar la lectura y la escritura como herramientas para comprender y aprender, el riesgo de fracaso escolar a partir de este curso aumenta progresivamente.

Para dar respuesta a esta necesidad, era necesario identificar en el aula las barreras para el aprendizaje de la lengua escrita, atendiendo tanto a los factores personales del alumno/a como a las actividades que promueven los/las maestros/as tutores/as. En el proyecto se involucra un grupo formado por tutoras de E. Primaria,



las maestras de AL y de PT y un asesor/a externo/a, en esta ocasión dos profesores universitarios que investigan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito.

Para explorar y eliminar las barreras que puedan limitar el acceso a la lectura y la escritura es crucial, tal como señalan Jiménez et al. (2011), que los maestros y maestras dispongan de herramientas que les permitan identificar en qué nivel del continuo lector y escritor se encuentra cada uno de los/as aprendices, así como ofrecer pautas de intervención eficaces, basadas en la evidencia empírica, que puedan ser aplicadas en el aula. Con este propósito se elaboró el programa PROCOFLE, Programa Colaborativo para la Fluidez en la Lectura y la Escritura.

El PROCOFLE diferencia dos vertientes en cuanto a la adquisición de la lengua escrita; por un lado, la vertiente que atañe a las dificultades que manifiesta el alumnado, sea a la hora de aprender a leer, a la hora de aprender a escribir, o en ambos casos; y por otro, la vertiente relacionada con las dificultades de los/as maestros/as para enriquecer el aula con propuestas que den respuesta a esas dificultades. En relación a esta cuestión, con el apoyo del asesor/a externo/a de la universidad se plantea una revisión, y cuando es necesario un cambio, en las concepciones de los/as maestros/as sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura para compartir una concepción común basada en evidencias que se recogen más adelante en este trabajo.

El PROCOFLE pretende fomentar la colaboración al implementarse de un modo colaborativo entre el/la maestro/a tutor/a, el/la maestro/a de AL y el/la maestro/a de PT. Así mismo contempla la implicación de las familias en el proceso, especialmente en el caso del alumnado de riesgo.

Instrumento de evaluación para establecer el nivel de la clase

Aprender a leer y a escribir exige al aprendiz tomar conciencia del significado del lenguaje escrito, es decir, comprender que este tiene relación con el lenguaje oral y que expresa mensajes. Las palabras escritas están formadas por signos que representan la lengua oral en su dimensión fonológica. Lograr un buen dominio de la lengua escrita supone, como condición necesaria aunque nunca suficiente, la identificación (lectura) y producción (escritura) fluida y automática de las palabras escritas y para ello es necesario, como señala Alegría (2006) dar a los/las aprendices la herramienta que los/las convierte lectores/as y escritores/as, que les permita acceder al código escrito.

Para lograr esas herramientas es necesario el conocimiento por parte de los maestros de los procesos implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Con esa base podrán establecer el continuo de la clase al determinar los momentos que supone el acceso a la lengua escrita y el nivel lector y escritor en el que se encuentra cada aprendiz: 1) nivel de riesgo, si su lectura o su escritura son imprecisas (cometiendo errores en establecimiento de relaciones entre grafemas y fonemas); 2) nivel de emergente, si la lectura es precisa pero lenta y la escritura precisa

fonológicamente pero no desde el punto de vista ortográfico (p.e., varco); y 3) nivel establecido, si la lectura es fluida y la escritura, además, correcta ortográficamente.

Teniendo en cuenta lo señalado, tomando como referencia las competencias básicas del currículo en el área de Lengua castellana y literatura, y partiendo de los contenidos de los libros de texto de Lengua castellana de 2º de Primaria, se ha elaborado un conjunto de tareas destinadas a valorar las habilidades que están en la base del aprendizaje de la lectura y de la escritura. Las tareas son:

1. Tarea de lectura de palabras de alta frecuencia cortas: valora el acceso rápido a las representaciones léxicas de palabras frecuentes (indicador de automatización).
2. Tarea de lectura de palabras de baja frecuencia largas: valora el dominio del mecanismo de conversión grafema-fonema, exactitud y velocidad con la que se aplica a palabras que pueden ser nuevas o desconocidas para el lector y largas.
3. Tarea de lectura de pseudopalabras que contienen grafemas dependientes de contexto: valora el dominio del principio alfabético ante grafemas fonológicamente ambiguos (p.e., g /g/ o /j/; c /k/ /0/) que suelen generar confusión y dificultades en el inicio del aprendizaje de la lectura.
4. Tarea de lectura de frases: para valorar la prosodia se incluye la lectura de frases enunciativas, exclamativas e interrogativas.
5. Tarea de comprensión lectora: subprueba complementaria a la anterior, valora el acceso al significado de unidades mayores que las palabras, en este caso frases, resultado de la liberación de recursos cognitivos. Incluye preguntas tanto literales como inferenciales relativas a las frases leídas.
6. Tarea de dictado de pseudopalabras: valora la automatización del mecanismo de conversión fonema-grafema, considerando los grafemas inconsistentes mencionados con anterioridad ya que recuperar un grafema u otro en función de la vocal que le siga puede generar dificultades y lentitud en su adquisición.
7. Tarea de dictado de frases: valora la automatización de los procesos de deletreo y motor, con la consiguiente liberación de recursos cognitivos que permite recuperar las formas ortográficas correctas de varias palabras, atendiendo al mismo tiempo a reglas como el uso de mayúsculas y de signos de puntuación.
8. Tarea de narración: valora la capacidad de los aprendices para planificar y generar textos.

Pautas de intervención

Los resultados obtenidos en estas tareas permiten conocer en qué nivel se encuentra cada uno de los/las aprendices -nivel de riesgo, nivel emergente y nivel establecido - y diseñar propuestas de intervención que, según la evidencia empírica,



sean eficaces y que puedan ser aplicadas en el aula ordinaria, individualmente en el aula de audición y lenguaje o de pedagogía terapéutica si es necesario y en casa con apoyo familiar.

Entre estas tareas se incluyen:

1. Para los/las aprendices que se encuentran en el nivel de riesgo de fracaso (es decir, aprendices imprecisos/as y lentos/as, bien sea en la lectura, bien en la escritura), en función de la causa que genera la imprecisión: tareas de identificación y conceptualización fonológica; tareas de memoria fonológica; tareas de denominación rápida; tareas de conciencia fonológica; y tareas de para fortalecer el principio alfabético.
2. Para los/las aprendices que se encuentran en el nivel emergente (es decir, aprendices precisos/as pero lentos/as): tareas que faciliten y fortalezcan la elaboración de representaciones visuales (lectura) y ortográficas (escritura) de distintos tipos de palabras (cortas/largas; frecuentes/infrecuentes); tareas de denominación rápida.
3. Para los/las aprendices que se encuentran en el nivel establecido (es decir, aprendices fluidos/as tanto en lectura como en escritura): tareas orientadas a facilitar el manejo de los textos expositivos (comprensión lectora) y a generar textos escritos (composición escrita).

Lo fundamental a la hora de plantear este tipo de tareas es ir controlando regularmente si el/la aprendiz responde o no a la intervención propuesta para su situación particular. Este seguimiento es clave para tomar decisiones educativas consensuadas entre la/el maestra/o tutora/or, la/el maestra/o AL y la/el maestra/o PT que ayuden a los/las aprendices a adquirir las herramientas necesarias para acceder a las habilidades superiores de comprensión lectora y composición escrita.

EVIDENCIAS

Se recogen en este apartado las evidencias en las que se basa el PROCLOFLE para establecer el nivel del alumnado y la respuesta educativa de los maestros/as en el aula.

Dado que el código en el que se apoya la lengua escrita en castellano es alfabético, la herramienta que convierte a los/as aprendices en lectores/ras y escritores/ras es el principio alfabético. Adquirir el principio alfabético implica comprender que cada palabra del lenguaje oral está constituida por una secuencia de sonidos que se pueden representar mediante grafemas. La esencia, pues, del principio alfabético es la correspondencia entre grafemas y fonemas. El aprendizaje de estas relaciones sistemáticas y predecibles permite a los/las alumnos/as aplicarlas y descodificar cualquier palabra de su lengua oral, conocida o desconocida, accediendo así a la “estrategia subléxica de lectura”. Se puede decir que el/la aprendiz ya es

lector/a. Es cierto que la lectura basada en este mecanismo de conversión grafema-fonema tiende a ser lenta y esforzada (especialmente en los primeros momentos de aprendizaje) ya que exige una gran cantidad de recursos atencionales y de memoria, pero también lo es que dota a la lectura de la primera cualidad a tener en cuenta en el aula: la exactitud.

Una vez adquirido el principio alfabético y mediante una técnica tan sencilla como la práctica repetida que funciona como mecanismo de autoaprendizaje (Share, 1995), este no solo llega a automatizarse, sino que además permite al aprendiz familiarizarse con los patrones ortográficos leídos, logrando elaborar una representación interna de las palabras que le permitirá leer no solo con exactitud sino también con velocidad. Accede así a la “estrategia léxica lectura”, que caracteriza a la lectura de la segunda cualidad a tener en cuenta en el aula: la fluidez. La fluidez lectora conlleva una lectura precisa (indicador del conocimiento de la relación grafema-fonema) y veloz (indicador de automatización). Además, la liberación de recursos cognitivos resultado de la automatización, permite leer atendiendo al significado de las frases y a los signos de puntuación, es decir, con prosodia (indicador de que el lector va comprendiendo lo que lee). Se trata de un proceso que se prolonga durante toda la Educación Primaria (Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2016) pero que al finalizar 2º de Educación Primaria alcanza un nivel que permite responder a las demandas curriculares que el currículo impone a la lectura a partir de 3º de Educación Primaria (Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2011). En este sentido PROCOFLE permite definir ya una situación de riesgo en el aprendizaje de la fluidez lectora.

Lo mismo se puede decir en el caso de la escritura (Afonso, Suárez-Coalla, González-Martín, Cuetos, 2017). El proceso de aprendizaje de la escritura tiene lugar de manera paralela al de la lectura. La adquisición del principio alfabético permite a los/as aprendices asentar el proceso de deletreo, que dota a la escritura de la primera cualidad notable: exactitud fonológica. Y, la práctica repetida y atenta a los detalles ortográficos (p.e., g/j, b/v, ll/y, h/-) facilita la elaboración de representaciones mentales compactas que permiten una escritura exacta ortográficamente y fluida, segunda cualidad relevante a tener en cuenta en el aula. De igual forma que en el caso de la lectura, la disposición de abundantes representaciones ortográficas en la memoria libera recursos cognitivos que pueden dedicarse a los procesos de planificación y generación de textos escritos. El aprendizaje de la escritura supone, además, integrar el proceso de deletreo con el motor, que implica adquirir y recuperar los patrones de movimientos necesarios para dibujar las letras. La falta de automatización de este proceso motriz o las dificultades para la integración ortográfico-motriz entorpecen el buen desarrollo de las habilidades de composición escrita y definen una situación de riesgo que el PROCOFLE pretende detectar y apoyar desde el aula equipando al maestro/a con los recursos necesarios para hacerlo.



CONCLUSIONES

La identificación y la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje de fluidez en lectura y la escritura en 2º de Educación Primaria es clave para el uso del lenguaje escrito como mediador del aprendizaje en distintas áreas de conocimiento a partir de 3º de Educación Primaria. La fluidez constituye un aspecto importante en el perfil académico del alumnado ya que reduce el riesgo de fracaso escolar al facilitar el acceso a la comprensión y a la composición de textos. Son necesarios programas como PROCOFLE que atiendan tanto a las dificultades que el alumnado encuentra en el aprendizaje como a las de los maestros para responder a sus dificultades. Del mismo modo es importante que la/el maestra/o experimente, en un marco colaborativo, competencia para abordar en el aula las dificultades de fluidez que presenta el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A., Axpe, M. y Quintana, A. (2008). Identificación de barreras para el aprendizaje de la lectura entre alumnado de riesgo desde una perspectiva integrada. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28, 231-244
- Afonso, O., Suárez-Coalla, P., González-Martín, N. y Cuetos, F. (2017). The impact of Word frequency on peripheral processes during handwriting: A matter of age. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1, 1-9.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 1, 93-111.
- Castejón, L. y España, Y. (2007). *Hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje*. Oviedo: Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.
- Castejón, L., González-Pumariega, S. y Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles. *Infancia y aprendizaje*, 34, 9-30.
- Castejón, L., González-Pumariega, S. y Cuetos, F. (2016). El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años. *Infancia y aprendizaje*, 856-871.
- Jiménez, J.E., Luft, D., Rodríguez, C., Crespo, C., Artilles, C., Alfonso, M., González, D., Peake, Ch. y Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4, 56-64.
- Perfetti, C. (1994). Psycholinguistics and Reading ability. En M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp.849-894). San Diego: Academic Press.

Rescorla, L. (2009). Age 17 language and reading outcomes in Late-Talking Toddlers: support for a Dimensional Perspective on Language Delay. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 16-30

Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.

LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS “CANTERA” COMO APOYO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE CASO.

**Núñez Angulo, Beatriz¹, Santamaría Conde, Rosa M^{a2}
Cuesta Gómez, José Luis³**

Universidad de Burgos, España

¹e-mail: bnunez@ubu.es, ²e-mail: rsantamaria@ubu.es,

³e-mail: jlcgomez@ubu.es

Resumen. El presente trabajo recoge la experiencia realizada a lo largo de dos cursos académicos dentro de Programa “Cantera” de la Universidad de Burgos. Dicha experiencia se ha desarrollado en un centro público de educación infantil y primaria de Burgos capital con un alumno extranjero de educación infantil diagnosticado con parálisis cerebral y con importantes dificultades motoras. La propuesta desarrollada con este alumno ha favorecido su inclusión educativa, aprovechando, por un lado, los recursos técnicos y humanos que el grupo de investigación de la Universidad de Burgos *Dinper* (Diseño Inclusivo Personalizado) ha facilitado; y por otro, la colaboración y disponibilidad del centro educativo y de la familia del niño objeto de estudio. Puede decirse que la puesta en marcha de esta experiencia se ha centrado sobre todo en que el niño objeto de estudio sea capaz de: utilizar y manejar de forma autónoma el interfaz, así como el pulsador; así como incrementar el grado de atención, percepción y memoria, y mantener el nivel de consecución de los objetivos respecto de su grupo clase. Tras la experiencia puede concluirse, que los progresos en el niño han sido evidentes, mejorando su autonomía y capacidad comunicativa, lo cual está teniendo una continuidad en cursos posteriores. En esta ocasión, puede decirse que la constancia ha sido uno de los factores decisivos en su evolución positiva del niño, al tiempo que anima a otros niños que se encuentran en situaciones similares.

Palabras clave: parálisis cerebral, inclusión, pulsadores, interfaz, educación infantil.



INTRODUCCIÓN

El programa Universitario Cantera de la Universidad de Burgos está dirigido a estudiantes matriculados en los dos últimos cursos de carrera, participando activamente en distintos centros o instituciones en los que realizan prácticas entre 6 meses y dos años. Dicho Programa facilita que el alumnado pueda acudir a clase de forma regular y a la vez desarrollar proyectos personalizados e innovadores, estableciéndose una complementariedad entre los conocimientos más o menos teóricos asimilados en las aulas universitarias y su proyección en la práctica, es decir, en situaciones concretas y contextualizadas. Para ello, el estudiante cuenta con un tutor académico y un tutor empresarial responsable del desarrollo de la tarea del alumno.

En esta ocasión, el origen de la experiencia es la implementación de interfaz en pantalla (teclado virtual) a un alumno de educación infantil, con apoyo de ayudas técnicas (diferentes pulsadores). El grupo de investigación *Dinper* (Diseño Inclusivo Personalizado) de la Universidad de Burgos, es el que apoya, orienta y proporciona el software y los pulsadores necesarios para proporcionar al niño el seguimiento de actividades en la clase. Al mismo tiempo la colaboración y el apoyo del centro educativo es un aspecto importante a tener en cuenta, ya que si su implicación y la de la familia del niño, esta experiencia no hubiese sido posible llevarla a cabo.

El alumno universitario ha acudido dos días por semana a jornada completa de nueve de la mañana a dos de la tarde durante dos cursos académicos, siguiendo el mismo calendario del centro para desarrollar dicho programa y cuyas funciones son:

- Apoyar al alumnado que utiliza recursos de acceso (interfaz en pantalla, tablet, etc.) dentro de la clase en la realización de sus tareas cotidianas.
- Eliminar o paliar las barreras que impiden lograr un aprendizaje para todos y facilitar un currículo accesible
- Compartir, con el grupo de investigación de la Universidad de Burgos *Dinper*, la responsabilidad en la realización de la experiencia pedagógica en niños/niñas con necesidades educativas especiales y experimentar, si procede, con nuevos recursos tecnológicos diseñados y personalizados para sus dificultades, especialmente para las motrices.
- Coordinar las actividades propuestas por la tutora de clase.
- Realizar el seguimiento y evaluación en la implementación de los recursos (pulsadores y software).
- Comunicar y compartir las dificultades con el equipo de trabajo del colegio y de la Universidad.

La experiencia se lleva a cabo en un colegio público de Burgos, perteneciente a la Junta de Castilla, siendo de integración y uno de los dos preferentes que hay para alumnado con discapacidad motora. Dicho centro cuenta con dos líneas en el segundo

ciclo de educación infantil y en primaria., con un total de dieciocho unidades. Por otro lado, destacar que en el aula de educación infantil entra el profesor de religión, las especialistas de: música, audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, y la orientadora y trabajadora social del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de zona. Además, en el centro hay fisioterapeutas y ayudantes técnico educativo, quienes se encargan del alumnado con discapacidad motora y necesidades específicas.

Al aula de educación infantil en el que está integrado el alumno objeto de estudio asisten dieciséis alumnos (diez son niños y seis niñas). Por otro lado, el colegio tiene aula de informática, al que acude el grupo-clase semanalmente una sesión, para el aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), desarrollándose también ahí la intervención.

La experiencia que presentamos se centra sobre todo en la utilización del interfaz en pantalla. A este respecto en el manual desarrollado por González y Garrido (2012: 18), encontramos que “es una aplicación que permite manejar un ordenador a través de un teclado y un ratón virtuales de la misma manera que se haría con un teclado y un ratón físico utilizando bien sea la barra espaciadora, pulsando cualquier tecla (muy útil en casos de poca precisión manual) o con alguno de los botones del ratón (pudiendo combinarlo con pulsadores adaptados que emulan estos botones)”. Así pues, una de las principales novedades de este software es que es completamente configurable de forma que se puede adaptar a la agilidad del usuario y a las necesidades concretas de cada caso, por ejemplo, ofrece también la posibilidad de configurar el teclado para que aparezcan sólo unas letras determinadas, de forma que con fines educativos, si los educadores de estas personas pretenden explicar las vocales o la pronunciación de una sílaba en concreta podrán adaptarlo para esa clase y hacer que sólo figuren esos caracteres.

Un antecedente de esta experiencia es el Proyecto de Innovación Educativa (PIE), en el año 2012 apoyado por la Junta de Castilla y León, relacionado con la implementación del interfaz en pantalla.

Por su parte, Sánchez-López, Andrés y Soriano (2014) en una investigación sobre la opinión de docentes y estudiantes acerca del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta para la inclusión de una estudiante con discapacidad, comentan que la Declaración de Bolonia de 1999 se centra en la calidad, tanto en su oferta formativa como en los procedimientos y métodos utilizados, que favorezca la movilidad de los miembros de la comunidad universitaria, así como esta se haga extensiva a la sociedad. Destacan la importancia de la formación del profesorado en e-learning como método educativo para el aprendizaje a lo largo de la vida y fomentar el aprendizaje autónomo del estudiante, necesario para conseguirlo. Al mismo tiempo, para Almerich, Suárez, Belloch y Orellana (2011), la implantación depende del conocimiento de los recursos y seguridad del profesorado en su uso. En sus resultados estiman que un 50 % del profesorado no posee conocimientos o tienen dificultades importantes, lo que conlleva que no se utilicen con sus estudiantes. Rodríguez, Álvarez, Gil y Romero



(2011) ahondan en las necesidades de formación que demanda el profesorado: en su estudio más de la mitad del profesorado estudiado señalaba la necesidad de formación en aspectos como la aplicación de las TIC, o los recursos online en la tutorización de los estudiantes (2014: 68-69).

Por otro lado, Zubillaga y Alba (2013) en su estudio sobre la discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios, establecen dos líneas principales de conclusiones. La primera señala que la dimensión más valorada de la tecnología como herramienta didáctica es su uso como instrumento de acceso y participación en el currículum. Y la segunda se relaciona con la percepción de los problemas de accesibilidad, lo que pone de manifiesto que los estudiantes con discapacidad manifiestan tener menos obstáculos en el uso de las tecnologías que sus compañeros sin discapacidad. Campoy (2013) resalta que la educación inclusiva con calidad no implica sólo que el alumnado con discapacidad pueda ejercer su derecho a la educación en los centros ordinarios, sino que lo puedan ejercer en igualdad de condiciones con los demás estudiantes. Por último, compartimos las observaciones realizadas por Sevillano y Rodríguez (2013) cuando comentan que las TIC pueden desarrollar puntos clave que nos permitirán contemplar al estudiante como coprotagonista de su aprendizaje: aumentando la motivación a la hora de despertar interés por aprender y comprender; permitiendo la inmediatez de transmisión y recepción de información y aportando una flexibilidad de ritmo y de tiempo de aprendizaje.

OBJETIVOS

Como objetivos principales de esta experiencia, y centrados en el alumno con parálisis cerebral, cabe destacar los siguientes:

- Utilizar y manejar de forma autónoma el interfaz
- Usar de forma autónoma el pulsador
- Incrementar el grado de atención, percepción y memoria
- Mantener el nivel de consecución de los objetivos respecto de su grupo clase

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La intervención se inicia en diciembre de 2014, cuando el niño que cuenta con tres años se escolariza en el centro con una discapacidad motora diagnosticada como consecuencia de la parálisis cerebral.

Al principio el niño presenta las siguientes características:

- Tiene una tetraplejia espástica, si bien tiene la parte derecha más afectada que la izquierda y va en silla de ruedas.

- Procede de una familia de inmigrantes rumanos y es bilingüe.
- Es querido por sus compañeros
- Tiene un timbre de voz muy suave y muchas veces no se le oye.
- De aspecto frágil y delicado de salud. Falta muchos días a clase por motivos de salud y por ir a consultas o/y tratamiento al hospital.
- Come poco, inapetente, tiene una sonda de gastrostomía endoscópica percutánea (es un tubo que se introduce por el abdomen para administrar el alimento directamente al estómago).
- Tiene movimientos involuntarios.
- Alto grado de fatigabilidad por lo que se cansa mucho.
- Tiene pérdida de atención en la actividad, mira a sus compañeros para ver lo que hacen.
- Buen nivel del lenguaje oral, tanto en las conversaciones cotidianas como en las explicaciones en clase.
- Lleva unos guantes en sus manos para mantener los dedos estirados, pero le impide el movimiento voluntario.
- Movimiento voluntario con la boca (coge la caja de las pinturas con la boca, el lápiz, etc.).

Tras un trabajo constante, al finalizar el primer curso, comienza el entrenamiento del pulsador de boca: “lápiz” o “piruleta”, apreciándose una buena habilidad para ello. Al inicio del segundo curso escolar de educación infantil, el alumno ha experimentado una gran evolución. Que se materializan en que, en las primeras sesiones de lectoescritura con interfaz, comienza utilizando el “lápiz” o “piruleta”, pulsador de boca que se le hizo el curso anterior. A lo largo de varias sesiones trabajando con este pulsador, observamos que el alumno sigue evolucionando tanto a nivel cognitivo como a nivel motor y se plantea la posibilidad de probar con un pulsador manual adaptado a sus nuevas características.

Al comienzo del curso, trae los mismos guantes del año anterior, lo que dificulta la prensión de objetos. Cuando no trae guantes, lo cual le facilita las cosas a la hora de la prensión de algún objeto, le hace estar motivado. Por otro lado, sigue su absentismo escolar, debido a su estado de salud delicado y por las visitas que tiene que hacer al hospital para sus consultas médicas. A causa de este absentismo el alumno cuando viene a clase y trabajamos la lectoescritura en el ordenador, tiene una atención baja, estando más pendiente de lo que hacen sus compañeros que de su propia tarea. En un primer momento se opta por aumentar el tiempo de barrido para que pueda escribir más correctamente, pero no funciona porque se distrae al tener que esperar más tiempo para escribir. Se comienza a trabajar con interfaz, con la opción de teclado como pulsador, es decir, se pulsa cualquier letra para seleccionar. Hasta este momento



se está trabajando con las letras A, E, I, O, U, R, S, N, J.

Por indicación de las fisioterapeutas del centro se le pone en un bipedestador, al principio las sesiones son cortas, hasta que se vaya acostumbrando, experiencia que le motiva y anima.

En su primera evaluación este segundo curso, la familia y el equipo docente manifiestan un alto grado de satisfacción por la evolución. Tras la observación de actividades cotidianas y no académicas, se comprueba que el alumno tiene movilidad voluntaria en la mano derecha, aspecto relevante para el uso del interfaz y diferentes pulsadores, ya que hasta ahora se estaba trabajando con la mano izquierda. A partir de este momento, se hacen coincidir las sesiones de bipedestador, con las de ordenador (interfaz y pulsador) y se coloca el teclado en la mesa del bipedestador. El alumno manifiesta su agrado. Para el alumno es importante hablar de lo contentos que se van a poner sus padres, cuando le vean escribir en el ordenador, ya desde el curso anterior, le hemos ido explicando que los demás compañeros escriben con lápiz y que él lo hace en el ordenador porque es más fácil, y más divertido.

Al inicio del segundo trimestre del segundo curso, se instala interfaz en un ordenador portátil del centro, con el que el alumno va a trabajar, lo que le va a dar más autonomía, va a trabajar en su mesa al lado de sus compañeros. En este momento se constata:

- Disminución del tiempo de barrido, y aumento de más letras a medida que avanza el curso. Se incrementa el número de letras A, E, I, O, U, R, M, P, S, J, N, L, T, D, B.
- Sigue habiendo días en el que el índice de fatiga es elevado y no se puede trabajar todo lo que se había planificado. Tiene mucha fuerza de voluntad, pidiendo que se le ponga yo la mano en el pulsador, cuando no puede.

En el tercer trimestre cada vez habla más, ha incrementado su tono de voz, es más participativo, etc. El pulsador está en la parte inferior derecha de la mesa, como últimamente le cuesta pulsar, se procede a mover el pulsador durante unos días, para ver cuál es la posición más adecuada y cómoda para escribir. Se decide poner el pulsador en la parte inferior de la mesa centrado. Desde que se cambió el pulsador (figura 1) al centro de la mesa, está empezando a escribir solo, como el resto de sus compañeros. Utiliza la fuerza del dedo meñique para pulsar y escribir.



Figura 1. Pulsador que utiliza

Al finalizar este segundo curso, y por tanto también el programa “cantera”, se introducen más letras, disminuyendo el tiempo de barrido y comienza a usar la tecla espacio y a escribir frases más largas. Además, le gusta cantar, aunque al principio le cuesta y le da vergüenza. A mediados de mayo, empieza a usar a la vez el teclado numérico y el alfabético; en este momento, el alto grado de fatiga le lleva a omitir palabras que conoce. Por fin al finalizar el curso están incluidas todas las letras en interfaz, y su grado de autonomía y de comunicación a mejorado ostensiblemente respecto al inicio del Programa.

CONCLUSIONES

Mucho se ha avanzado en la inclusión en los centros escolares en los últimos años, aunque evidentemente todavía quede por hacer. Atrás han quedado las aulas cerradas o semicerradas de educación especial que había en centros ordinarios. La llamada *escuela inclusiva* está implicando, por un lado, un cambio de mentalidad de docentes y discentes, y por otro, la utilización de nuevas metodologías, cada vez más personalizadas, pero también integradoras, que favorezcan la igualdad de oportunidades y la equidad.

En la experiencia que se ha presentado, la utilización de nuevas tecnologías ha supuesto un recurso vital: teclado y ratón virtuales de barrido es una aplicación que permite utilizar todas las funciones del ordenador pulsando un dispositivo habilitado a tal efecto, en ocasiones con apoyo de pulsadores adaptados a las necesidades y evolución del alumnado. Asimismo, se pueden configurar varias opciones tanto visuales, como auditivas y de velocidad, adaptándose a diferentes usuarios o a las diferentes necesidades de un mismo usuario, facilitando en muchas ocasiones la interacción con el ordenador, y en otros, se mejora la destreza en el manejo.

Por otra parte, a través del uso del interfaz en pantalla y los pulsadores, en el niño, principal protagonista de esta experiencia, se ha facilitado la adquisición de los contenidos previos de lectura y escritura, mejorando la autoestima el autoconcepto del niño, al ser capaz de hacer las tareas propuestas y al poder comunicarse.

En este tipo de experiencias, los alumnos tienen el *feedback* del logro, de la tarea bien hecha, favoreciendo la adquisición de aprendizajes sin miedo al fracaso y con ganas de superación. En definitiva, se va adquiriendo progresiva autonomía en actividades que implican el trazo de grafías y el trabajo de la lectoescritura.

Podemos concluir, que en esta ocasión el Programa Universitario “Cantera” ha permitido desarrollar una experiencia que puede servir de referencia para otras situaciones similares, aunándose tecnología e inclusión.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campoy, I. (2013). Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España. Cuadernos para el Debate nº 2, UNICEF Comité Español, Huygens Editorial, Madrid.

Almerich, G., Suárez, J., Jornet, J. y Orellana, M. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: estructura dimensional. Revista Electrónica de Investigación *Educativa*, 13(1), 28- 42.

Rodríguez, J., Álvarez, V., Gil, J., y Romero, S. (2011). Necesidades del profesorado de la Universidad de Sevilla respecto a la enseñanza que requiere el EEES. *Cultura & Educación*, 23, 323-340.

Sánchez-López, P., Andrés Romero, M. P. y Soriano Ferrer, M. (2014). Opinión de docentes y estudiantes acerca del uso de las TIC como herramienta para la inclusión de una estudiante con discapacidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 79 (28.1), 67-82.

Sevillano, M. L. y Rodríguez, R. (2013). Integración de tecnologías de la información y comunicación en educación infantil en navarra (Spain). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 75-87. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit>

Zubillaga, A y Alba, C. (2013). La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios. [Disability in the Perception of Technology among University Students]. *Comunicar*, 40, 165-172. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-07>

González González, A.B y Garrido Iglesias, J. (2012). Interfaz en pantalla. Recuperado (20.01.2017) de <http://www.interfazenpantalla.com/caracteristicas.html>

Junta de Castilla y León (2012). Proyectos de innovación educativa. Recuperado (25.01.2017) de <http://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/innovacion-educativa/proyectos-premios-innovacion-educativa>

Universidad de Burgos (2014). Programa Cantera. Recuperado (12.01.2017) de <http://www.ubu.es/servicio-de-empleo-universitario-ubueemplea/practicas-en-empresa/programa-universitario-cantera/informacion-para-universitarios-cantera>

IMPULSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE EL TRABAJO EN RED DE PROFESORADO DE AULAS DE AUTISMO

Navarro Montaña, M^a José¹, Hernández de la Torre, Elena²

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. España

¹e-mail: maripe@us.es, ²e-mail: eht@us.es

Resumen. Presentamos un estudio de caso sobre una estrategia de aprendizaje colaborativo diseñada por profesionales de aulas específicas de autismo. La colaboración entre estos profesionales tiene la finalidad de apoyar el trabajo diario en las aulas e intercambiar experiencias académicas a través de redes educativas. La muestra se compone de una red de ocho profesoras de aulas de autismo específicas cuyo trabajo se basa en diseñar y contrastar contenidos y estrategias educativas de actuación para estos estudiantes, estas aulas están ubicadas en centros ordinarios de una misma zona educativa. Los resultados indican que el trabajo planificado, consensuado y con una trayectoria común de participación continuada en el tiempo, ofrece garantías para la consecución de estrategias sobre una base firme que camina hacia la mejora de calidad educativa. El equipo ofrece seguridad profesional a sus participantes, favorece la consecución de objetivos comunes y evita el aislamiento profesional de los profesores en aulas específicas, ya que la comunicación en la red es la base de su trabajo.

Palabras clave: colaboración entre profesionales, redes educativas, tecnología educativa, inclusión educativa, autismo.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El trabajo en colaboración de los profesores a través de “redes educativas” supone un cambio en relación a la mejora, *no solo una forma diferente de trabajar, sino que requiere cambios culturales entre los profesionales y las organizaciones que participan en ello* (Muñoz, 2010: 1). Esta formación entre compañeros de trabajo o aprendizaje colaborativo entre profesionales se entiende como un proceso de aprendizaje en “feedback”, ya que cada participante aporta conocimiento al grupo y a la red de la que forma parte, se forma en el grupo y vuelve de nuevo al grupo de trabajo para su puesta en común a través de prácticas consensuadas, teniendo lugar el cambio de paradigma en la formación docente (Dehesa de Gyves, 2015) que se presenta como una propuesta activa frente a la formación pasiva donde el docente es solo receptor del conocimiento. En este contexto de aprendizaje se potencia que los participantes exterioricen y compartan algunos conocimientos desarrollados a través de su práctica profesional, como señala Basque (2013). Básicamente, en las redes se autogestiona un trabajo compartido en base a una comunicación desarrollada en un espacio de trabajo común, lo que genera a su vez un conocimiento compartido. El uso de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) ha tenido una función muy importante en el desarrollo de estas redes, constituyéndose en un medio de comunicación que propicia el intercambio de información y la elaboración conjunta de los conocimientos. En este sentido es necesario incidir en la capacidad de aprendizaje a través de la red. Como señala Vilar (2008: 271), *la capacidad de aprendizaje en la red es un sistema que se autorregula en función de las experiencias que va teniendo, incorpora información y construye nuevos significados compartidos* La filosofía de trabajo en la red se basa en pasar del trabajo individual e independiente, de un “trabajo solitario”, a *trabajar de una forma integrada con los demás ...* (Vilar, 2008: 273).

Trabajar en red supone un aprendizaje que se enmarca en un entramado de relaciones e interrelaciones de significados entre los componentes de la red, de esta forma, estas redes se crean continuamente en el ámbito educativo. Cuando el profesorado propone estrategias de aprendizaje en grupo, cada uno aporta sus conocimientos estableciendo una forma de aprender entre iguales. Domènech (2010: 52) a partir de sus estudios sobre redes, ha establecido una serie de elementos que caracterizan a estas redes:

- -las redes son irregulares en su entramado, así son diversas, flexibles, cambian y se mueven; se hacen y se rehacen continuamente por las incorporaciones y las bajas y los aportes que realiza ...
- -las redes son de constitución horizontal, lo que propicia el respeto, la confianza y el clima de respeto e intercambio ...
- -las redes son flexibles y abiertas en su aprendizaje para que funcione como red, sintiéndose como miembros de una comunidad.

La teoría sobre redes y el aprendizaje colaborativo en la actualidad ha pasado de centrar su atención en la creación del conocimiento de forma individual, a la construcción del conocimiento desde las redes. En este momento debemos reivindicar una forma de trabajar en educación de una manera diferente, esto es, trabajar juntos, de manera complementaria y cooperativa. En este sentido, nos preguntamos cómo puede ayudar el trabajo en red a la mejora de la escuela. Si partimos de la base de la red como un espacio de aprendizaje compartido, avanzamos hacia la cultura de la colaboración y a compartir en la red, incorporando nuevas experiencias al trabajo por la educación. La ausencia de la colaboración entre el profesorado está considerada como un obstáculo para la mejora, ya que el intercambio de información, como señala Rué, Balaguer, Forastiello, García, Moreno, Núñez, y Valls, (2005: 406), *enriquece a todos los miembros del grupo de trabajo y da lugar a nuevos puntos de reflexión y mejora en la práctica diaria*. Los participantes aportan nuevas perspectivas que, en la mayoría de las ocasiones, son extrapolables a las realidades de cada centro. Asimismo, afirman los autores, *el hecho de reunirse en un grupo numeroso y con distintos puntos de vista hace más valiosas las discusiones sobre los temas tratados*.

El trabajo en red tiene como objetivo prioritario promover una coordinación estable de centros con el propósito de instituir, una red de comunicación y trasvase de experiencias de unos centros a otros; además, pretende comprender qué ocurre en las aulas, en línea con la reciente investigación de Murillo, Hernández-Castilla y Martínez-Garrido, (2016) cuyos resultados revelan seis grandes factores que caracterizan la falta de eficacia en la aulas: a) estrategias didácticas en el aula, b) uso del tiempo, c) atención a la diversidad, d) estrategias de evaluación, e) clima del aula y f) el aula como espacio físico y sus recursos. Se trata, por tanto, de construir una red de intercambio, de relación y de cooperación, entendiendo estas redes como aquellas que promueven la generación de procesos innovadores y participativos de profesionales que comparten el proceso educativo. Es imprescindible, por tanto, conocer la trayectoria de cada red y sus procesos de reflexión en colaboración para pasar posteriormente al marco de cada centro en concreto, estudiando cómo están influyendo en el desarrollo y aprendizaje de los propios centros. Por otra parte, las redes educativas escolares se basan en un concepto de formación posible y sostenible para toda la comunidad educativa (Rué et al., 2005), y en condiciones de igualdad y equidad, estableciendo relaciones de carácter horizontal. Es una formación para todos vinculada a la igualdad de oportunidades, la mejora y la formación. El objetivo, en definitiva, trata de mejorar la práctica educativa y combatir la lucha contra la exclusión del alumnado, la mejora de la práctica educativa para el profesorado y para la comunidad escolar.

OBJETIVOS

La investigación que presentamos se inscribe en un proyecto denominado *Estudio de las Redes Educativas de Centros Escolares (ReCes) para la promoción y desarrollo de una educación para la equidad y la participación* en el que colaboran con la Universidad de



Sevilla algunos Centros de Profesores (CEPs) de Sevilla y provincia. El objetivo principal de la investigación es Profundizar sobre las repercusiones y el impacto que tiene la participación en ReCes en los centros y en la comunidad educativa.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La metodología seguida es básicamente descriptiva, centrada en un enfoque de investigación biográfico-narrativa donde el procedimiento específico de recogida y análisis de datos se encuentra en línea con determinadas posiciones de pensamiento actual como es la *filosofía comunitaria*, línea de pensamiento en la que se inscribe el proyecto. La investigación descriptiva, orientada hacia el presente, la consideramos adecuada para una investigación de estas características porque aunque no existen los datos para responder a los interrogantes de la investigación, sí que existen los marcos en los que estos pueden generarse. Se trata por tanto, de una metodología que se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación. El estudio de casos, entendido desde una perspectiva cualitativa, se considera como una estrategia encaminada a la toma de decisiones, su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos. El estudio de casos, situado en los estudios descriptivos, es un análisis de un sujeto considerado individualmente o de un grupo de sujetos considerados globalmente (Bisquerra, 2000: 127), en nuestro caso se trata de un estudio sobre centros que trabajan en red por lo que hemos realizado un estudio global del propio trabajo en red. En otros trabajos recientes hemos estudiado el funcionamiento y desarrollo de las redes educativas de centros escolares incidiendo en el impacto y la repercusión en la comunidad educativa (Hernández, López, Navarro-Montaña, Ordóñez, 2012a-b). También hemos analizado el trabajo colaborativo que realizan las redes de centros (López, Ordóñez, Hernández, y Navarro-Montaña, 2013) y su repercusión en la mejora educativa.

Proceso de Investigación

El procedimiento de investigación se ha realizado en las siguientes fases:

1ª Fase. Selección del caso: Red de Autismo: el estudio de casos que presentamos se enmarca en el modelo N=1, la investigación del caso único, donde el universo que se investiga es la red como unidad, es decir la red se toma como universo de la investigación

2ª Fase. Acercamiento y contacto con la Red: Observación participante de sesiones de trabajo.

3ª Fase. Participación en el entrenamiento de la resolución de problemas con los miembros de la red.

4ª Fase. Discusión y análisis del funcionamiento del caso objeto de estudio.

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos son los que a continuación se relacionan:

- *Focus-Group* en el que han participado la dirección y los asesores de un CEP y las investigadoras de una red de centros.
- Un cuestionario semi-estructurado e individual denominado “*Cuestionario para asesores de Centros de Profesores sobre Redes Educativas de Centros Escolares*”.
- Entrevista a la coordinadora de la red.
- Observación de una sesión de trabajo presencial en red.

El procedimiento seguido por los profesionales observados en la Red de Autismo, responde a la siguiente secuencia de trabajo:

1°. Los centros que tienen niños/as con autismo escolarizados, se ponen en contacto a través de los Asesores de Centros de Profesores (CEPs).

2°. El profesorado de aulas específicas de autismo, ubicadas en centros ordinarios, se integra en la red como representante de cada centro.

3°. La red está estructurada por el profesorado implicado y un coordinador/a que va rotando cada curso, de este modo todos adquieren responsabilidades en la organización y el funcionamiento de la red.

4°. La red mantiene contacto telemático de forma permanente durante todo el curso escolar y las reuniones presenciales se celebran cada mes.

5°. La red se organiza en base a un tema de interés general: el autismo y su tratamiento en el aula. Entre las tareas de la red se encuentran las siguientes:

- Intercambio de estrategias y recursos educativos para trabajar en el aula.
- Elaboración y adaptación de materiales en base a las necesidades educativas de los estudiantes.
- Discusión y puesta en común de problemas puntuales sobre estudiantes concretos.
- Búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas, relacionadas con el autismo, en las que los centros representados en la red coinciden.

6°. Al finalizar el curso escolar la red realiza una valoración de los logros alcanzados y plantea nuevos temas de interés para el curso siguiente.



EVIDENCIAS/DISCUSIÓN

Hemos organizado los resultados en torno a las siguientes categorías de análisis: *Participación de Equipos Directivos*: los directivos creen que el trabajo inter-centros es muy interesante sobre todo cuando se trata de un grupo consolidado y estable, como es el caso del grupo de autismo, con una dinámica de trabajo en línea con las necesidades del aula, en este sentido dicen: “*me parece bien puesto que repercute en la intervención con el alumnado*” (caso 10).

Cambios y mejoras en el aula: algunos directivos consultados afirman que “*los conocimientos adquiridos y los materiales elaborados se utilizan en la intervención con el alumnado*” (caso 10). Los cambios producidos a nivel de aula, a partir de la participación del centro en la red difieren según cada aula, aunque principalmente se ponen de manifiesto en las prácticas de aula y en la mejora de las relaciones entre el profesorado (caso 1), también se ha adoptado una metodología de trabajo basada en proyectos, de este modo se unifican los criterios entre etapas (caso 2), “*se ha mejorado la coordinación entre el profesorado de las diferentes aulas y se unifican los criterios a seguir, se enriquece la cantidad y calidad de actividades propuestas y el ambiente de trabajo es más saludable*” (caso 3).

Mejoras a nivel de centro: en un 100% de los casos, los directivos consultados opinan que se han producido mejoras respecto a la atención de estos alumnos/as en centros ordinarios, ya que se ha llegado a trabajar en “*actividades comunes en diferentes aulas que integran a estos alumnos*” (caso 1), con lo que conlleva la mejora de la intervención en los espacios de integración/inclusión en las aulas ordinarias y demás espacios educativos como son los recreos, la sala de psicomotricidad, actividades relacionadas con la creatividad, etc. Algunas cuestiones, sin embargo, siguen siendo motivo de trabajo, ya que el objetivo último es la “*inclusión como prioridad*” (caso 6).

Participación del Profesorado: en relación con la participación del profesorado, los directivos manifiestan que el “*profesorado de los centros se encuentra muy implicado desde el principio*” (caso 2), como afirman en un 80% de los centros, proponiendo “*actividades de sensibilización para fomentar el conocimiento del autismo*” (caso 3).

Plan de Formación del profesorado: la participación del centro en la red se ha regulado a través del Plan de Formación del profesorado aunque reconoce la falta de tiempo para poder participar y, como consecuencia, puede ocurrir que “*solamente, participa la tutora del aula específica y es en un día en el que no hay exclusiva*” (caso 1) como se especifica en este caso.

Mejoras propuestas por el Equipo Directivo: en relación con las mejoras propuestas por los directivos, el profesorado ha respondido negativamente de forma generalizada (100%), aunque de sus respuestas se deducen dos puntos de vista diferentes: por un lado están, en un porcentaje muy pequeño (10%) los que consideran que “*no creen que sea necesario, pues su funcionamiento ya está regulado y supervisado por el propio CEP*” (caso 9) y, por otro lado, y en un porcentaje muy amplio (90%) están abiertos a cualquier cambio que redunde en la mejora del centro como se recoge textualmente, “*hasta ahora no hemos realizado ninguna propuesta de mejora. Pero siempre que sea necesario o requieran nuestra*

colaboración estaremos disponibles” (caso 4). En otros trabajos recientes nos hemos referido a la mejora educativa que los centros experimentan a partir del trabajo en red (Navarro-Montaño, Hernández, Ordóñez, y López, 2013). Los profesionales más implicados en la puesta en funcionamiento de la red son el profesorado, los Equipos Directivos, asesores, orientadores, CEPs, Inspección Educativa.

CONCLUSIONES

Los resultados nos permiten evidenciar que el trabajo colaborativo entre profesionales genera conocimientos compartidos, promueve la adquisición de experiencias y apoya el desarrollo profesional de los profesores más allá del aula. Asimismo, este análisis de los resultados obtenidos nos permite, por una parte, realizar una evaluación y valoración de los centros que están trabajando en la red autismo y por otra, conocer el trabajo colaborativo de la propia red. Hemos organizado las conclusiones en torno a los siguientes temas de interés para la investigación:

La red educativa de centros escolares ha impulsado la colaboración entre profesionales: podemos concluir que el hecho de formar parte de la red anima a la participación a gran parte del profesorado aunque no logra atraer a la totalidad del Claustro, si bien los primeros que se interesan son los profesionales que trabajan con estudiantes con autismo.

La participación en la red tiene una incidencia positiva en los centros implicados a distintos niveles: sobre todo en temas relacionados con la educación de estudiantes con autismo, así como con la educación en valores, desarrollo del currículum, atención a la diversidad, formación del profesorado, trabajo en equipo, coordinación a distintos niveles, procesos de reflexión sobre la propia práctica, convivencia, proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de competencias concretas, metodología y selección de materiales curriculares, resolución de conflictos, detección de necesidades y sistematización de procesos de trabajo. El trabajo en red trata de iniciar en los centros el denominado *ciclo de transformaciones* para el diseño, desarrollo e implicación de todos en las innovaciones y mejoras.

El trabajo colaborativo en red promueve el desarrollo de proyectos de centro más inclusivos: el profesorado más implicado es el que trabaja con estudiantes con autismo y como consecuencia, la participación en la red incide directamente en todos aquellos aspectos vinculados a la Atención a la Diversidad, ya que los proyectos se diseñan principalmente para el alumnado con autismo y se desarrollan a nivel de centro.

El trabajo en colaboración a través de la red aumenta el sentido de pertenencia a la comunidad: el trabajo en red se concibe como un espacio abierto a la participación de profesionales, organizaciones y grupos de innovación orientados a la mejora de la educación.

El trabajo en colaboración a través de la red contribuye a disminuir el aislamiento profesional: El trabajo en colaboración a través de la red permite a algunos profesionales que apuestan por la innovación y el cambio, salir del aislamiento endémico de algunas escuelas, mientras se ponen en cuestión las estructuras rígidas y jerarquizadas del



sistema educativo, y se activan nuevas formas de liderazgo y nuevos modos de aprendizaje en colaboración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Basque, J. (2013). Apoyar el desarrollo profesional continuo del personal académico a través del intercambio de experiencias. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*,10,1,116-134. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1572>

Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, XXXVII,17-34.

Doménech, J. (2010). Aprendiendo en red. *Aula de Innovación educativa*, 142, 51-54.

Hernández, E.; López, A.; Navarro-Montaño, M^a J.; Ordóñez, R. (2012a). *Funcionamiento y desarrollo de redes educativas de centros escolares: impacto y repercusiones en la comunidad educativa*. CIOIE: Universidad de Granada.

Hernández, E.; López, A.; Navarro-Montaño, M^a J.; Ordóñez, R. (2012b). *Study of school's educational networks: keys aspects for their analysis and improvement from the assessment of teachers advisors centers*. ECER: Universidad de Cádiz.

López, A.; Ordóñez, R. Hernández, E. y Navarro-Montaño; M^a J. (2013). Funcionamiento de redes educativas de centros escolares. Desarrollo de un trabajo colaborativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, 24,1, 25-41.

Muñoz, J. L. (2005). *Redes educativas locales: un nuevo reto en la formación*. Zaragoza: IV Congreso de formación para el trabajo, noviembre 9-11.

Muñoz, J. L. (2010). El trabajo en red, una apuesta de futuro. *Opinión*, Recuperado de <http://www.senderi.org/index.php>.

Murillo, F. J.; Hernández-Castilla, R. y Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Hispanoamérica. *Perfiles Educativos*, XXXVIII,151,55-70.

Navarro-Montaño, M^a J.; Hernández, E. Ordóñez, R. y López, A. (2013). *Las redes educativas de centros escolares: plataformas para la mejora educativa*. Moscú-San Petesburgo: Congreso Internacional INFAD.

Rué, J. Balaguer L.; Forastiello, A.M.; García, A. Moreno, F.; Núñez, C. y Valls, G. (2005). El desarrollo de la profesionalidad docente mediante redes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 3,1, 403-411.

Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, 20, 3, 267-277.

PRÁCTICAS INNOVADORAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS, COMO DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN LA RED DE CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

Rúa Fernández, Margarita de las Nieves

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia, España
e-mail: marga-74rua@hotmail.com

Resumen. Hablar de Educación Inclusiva (EI.) supone, dentro del ámbito de la Educación, no sólo un nuevo marco de pensamiento, sino un nuevo marco de acción y de relaciones políticas, culturales, sociales y educativas entre personas Incluidas y Excluidas. Pretendo en estas líneas acercaros a mis experiencias educativas en mi labor como Jefa Departamento de Orientación, en la red de Centros de Educación Infantil y Primaria, así como la Organización de la Respuesta Educativa que los Sistemas Educativos han dado a la Atención a la Diversidad, hasta llegar a la Orientación Inclusiva. El papel del Orientador/a desde un enfoque Inclusivo. A partir de mis propias experiencias Educativas, podrá encontrar el lector en este artículo, mis constantes preocupaciones acerca de la Educación, intento reflexionar sobre la forma en que se viene desarrollando en concreto, la llamada Orientación Educativa, intento modificar, transformar, implementar nuevas metodologías y prácticas Educativas, que se han quedado obsoletas e introducir nuevas formas de Enseñar-Aprender, he podido comprobar en primera persona, las dificultades que muchos Centros tienen, para desarrollar una Educación Respetuosa con la Diversidad., y por lo tanto el Reconocimiento hacia la Diferencia así como las principales barreras que el propio Sistema establece.

Palabras clave: Orientación, Diversidad, Atención a la Diversidad, Educación Inclusiva, Diferencias, Equidad.



INTRODUCCIÓN/ EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

En este artículo pretendo haceros llegar mis experiencias educativas, como Jefa de Departamento de Orientación, y que sirva de ejemplo, de reflexión, mi propio relato autobiográfico donde os narro las principales vivencias educativas, y obstáculos que he tenido que saber lidiar, enfrentar, y lo hago simplemente con la pretensión de poder cuestionar ,estudiar, sobre los procesos de Inclusión y Exclusión que se dan en los propios Centros Educativos.

La vivencia experimentada me ha servido para poder escribir este tramo de líneas, sin ella no podría haber captado su significado, como bien decía García Márquez, “la vida no es la que uno vivió , sino la que uno recuerda para contarla”

Con el fin de crear un marco general de análisis, partimos de la definición del Índice of Inclusión, para poder transformar y mejorar ciertos aspectos de la organización, gestión, planificación, estructuras curriculares, currículo, de nuestros Centros, con el fin de que sean más justos, más solidarios, y más Equitativos, así pues decir que el Índice constituye una fuente reciente,(actual) elaborada por autores de reconocido prestigio y experiencias en el ámbito de los Proyectos Inclusivos.

leyendo un trabajo de Investigación de Susinos, donde realiza un exhaustivo recorrido por la Investigación Inclusiva Española, a través de esta fuente y de otras tantas que he ido encontrando, inicio mi camino de cara a la Investigación , y estudio , indago acerca del origen y de las raíces de la Educación Inclusiva,(Parrillas) principales trabajos que hay acerca del tema de la Inclusión, de diversas Fuentes propias de Investigación, y Catálogos bibliográficos, encontré varios trabajos que reflexionaban en esta nueva dirección , de forma amplia sobre el modelo de Educación Inclusiva ,entre ellos cabe destacar autores como (López Melero, 2000, Arnaiz, 2000 Ortiz, 2000 Echeita 2001, Parrillas, Susinos, etc.)entre otros.

Decir que el modelo de Educación Inclusiva es el resultado de las voces más críticas dentro del ámbito de la Educación Especial, volviendo al <Index of Inclusion> nos sirve de referencia, nos va indicando los valores que mueven nuestras acciones, como sabemos los Centros escolares están en constante cambio, por distintas formas y razones, pero tenemos que decir que no siempre todos los cambios, se producen en un centro, ni empujan en la misma dirección, ni todos los cambios apoyan la Inclusión. El cambio en los Centros escolares se transforma en una mejora Inclusiva, cuando está basado en valores reales, Inclusivos, hacer lo correcto implica relacionar las diferentes prácticas y acciones Escolares con los propios valores.

Otra definición tomada por Ainscow, Booth y Dyson(2006), definen Inclusión Educativa: como un proceso de mejora e innovación Educativa sistemática, para

tratar de promover en los Centros Escolares, la presencia, el Aprendizaje y la participación de alumnos en la vida escolar.

Como decía López Melero, hablar de Inclusión nos lleva a hablar de Exclusión, es lógico por un lado ya que si deseamos que nuestros Centros sean Inclusivos, tenemos que analizar y estudiar las causas, que están originando que no lo sean, en un contexto más amplio sobre la Exclusión social, hemos aprendido que se trata de un proceso estructural y no coyuntural, por el que a determinada ciudadanía, se les da el derecho a participar en las estructuras sociales, políticas, económicas educativas y laborales de un contexto concreto (Nussbaum .M 2006)

En nuestra experiencia cotidiana descubrimos que no hay dos alumnos/as iguales, que no hay un alumnado tipo, y que si conseguimos detectar las necesidades de cada uno, conocer la forma en la que le resulta más fácil aprender, e incluso más motivador, nuestro trabajo es mucho más eficaz y satisfactorio.

Esta forma de atender y dar respuesta a cada alumno/a, este afán por respetar la Diversidad, valorándola como la riqueza de nuestra aula, y no viéndola como un problema, nos complica la vida a corto plazo, pero es la que le da sentido.

La Educación Inclusiva implica que todos los niños/as de una determinada Comunidad, aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos Discapacitados.

Se trata de un modelo de Escuela en “la que no existen requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los Derechos a la Educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. (Unicef, Unesco).

1. OBJETIVOS

El principio de la E.I. (Escuela Inclusiva) alude fundamentalmente al respeto y al reconocimiento de las diferencias en los escolares para orientar las acciones a atender la Cultura y la Pedagogía de la Diversidad; por lo tanto el respeto y la Atención a la Diversidad, es la esencia de la E.I.; su razón de ser.

Objetivos de la Escuela Inclusiva:

- Favorecer la igualdad de oportunidades, proporcionar una Educación personalizada fomentando la participación, la solidaridad y cooperación entre alumnos, mejorando la calidad de la enseñanza y la eficacia del Sistema Educativo. (Cynthia D. 2.000).

- Impulsar la Democracia y la Justicia favoreciendo el modo “que todos los niños y niñas de una determinada Comunidad aprenden juntos, independientemente



de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad”. (Unicef, Unesco).

- Promover el dinamismo y la interacción entre instituciones, para que la Inclusión sea una realidad en el mundo del trabajo y en la Sociedad.

- Potenciar la idea de la Escuela como Comunidad Educativa, ligada al sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida. Es esencial tener una idea de lo que significa Comunidad p

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El papel que desempeña el Orientador/a, desde un enfoque Inclusivo. Funciones y Competencias (Relato autobiográfico)

Con esta experiencia quiero resaltar algunos de los inconvenientes y obstáculos que he tenido a lo largo de mi andadura profesional como Jefa del Departamento de Orientación en la Red de Centros de Educación Infantil y Primaria.

Para mí poder escribir este tramo de líneas ha sido una necesidad, una imperiosa necesidad, de poder plasmar y trasladar a la escrita todas aquellas vivencias y situaciones que me rodearon como Responsable de mi propio Departamento de Orientación, y poder compartirlas con todos ustedes.

Estos inconvenientes y obstáculos que he tenido que saber lidiar, gestionar, ejecutar con mis propios recursos y con mis buenas prácticas Orientadoras, son el fruto de lo que me hayo realizando hoy en día.

Ante mí se abría un nuevo horizonte, como es el camino de la Investigación Inclusiva. Intento profundizar en el tema y proseguir mis estudios a poder ser a través de una Especialización o Doctorado en Ciencias de la Educación, en esta línea de Investigación “Educación Inclusiva” para en un futuro próximo poder trabajar en este campo.

Mis constantes preocupaciones, inquietudes, dilemas e interrogantes, me han llevado de lleno a trabajar en este campo, “Educación Inclusiva, una Escuela para todos y de todos”. Me imaginaba un mañana (Demain) diferente al de hoy, referente a la Educación, donde jugará un papel decisivo la Educación como base transformadora de la propia realidad y Sociedad, respondiera de lleno a las distintas Diferencias, a las necesidades, intereses, motivaciones, capacidades, a la Diversidad, respetando por encima de todo las Diferencias y reconociendo la Diversidad existente, rasgos esenciales de los Centros y Escuelas Inclusivas, digamos, la razón de ser su propia esencia.

Me sumerjo, como os decía, en el tema con ganas, ilusión, perseverancia y determinación, con el afán de adquirir nuevos aprendizajes, nuevos conocimientos, nuevas formas de aprender. Era como si ante mí se abriera una mágica puerta que me llevaría a un nuevo destino para seguir avanzando en la dirección deseada, para la

consecución propia de mis objetivos, reorientarme en mi búsqueda constante, y empiezo así, indagando acerca de los orígenes y de las raíces de la Educación Inclusiva y su evolución desde el modelo de Escuela Integradora, hasta la Inclusión. Investigo acerca de los escritos que hay, acerca del tema; voy seleccionando, mientras navego por la red, información, tomando notas en un cuaderno y consultando en fondos bibliográficos, catálogos, en fuentes primarias y secundarias distintas, reseñas, monográficos, tesis doctorales; me voy empapando en la medida que avanzó en mi trayectoria de todos estos documentos.

Todos estos pequeños pasos que he ido dando a lo largo de mi propia andadura profesional, fueron más bien una necesidad imperiosa, ya que cuando realizaba mi labor como Departamento de Orientación, me vi en diversos entramados, dilemas y contradicciones, reflexionando sobre ello, me cuestionaba diversas prácticas educativas.

¿Cómo podría trabajar con el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) desde un enfoque más Inclusivo el tema de la Orientación, para que los Centros fueran más Equitativos, Justos, y solidarios?

Mis acciones iban encaminadas en esta dirección, mis propios valores me iban señalizando mi propia trayectoria, no ha sido fácil. Orientar es un proceso complejo, es una tarea ardua y tediosa, al mismo tiempo que gratificante, para mí ha significado un gran enriquecimiento, un reto personal y profesional. La mayoría de los Centros que he transitado no trabajaban desde esta perspectiva, si en alguno he oído hablar de Inclusión, y por supuesto el alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), está debidamente escolarizado en nuestros propios Centros ordinarios; pero tenemos que trabajar la estructuración curricular, cambios en la filosofía, currículo, organización del Centro, metodologías que vamos a llevar a cabo desde una perspectiva más Inclusiva, sino estaremos repitiendo el mismo Modelo Educativo que el de la Escuela Tradicional.

Me atrevo a dar humildemente mi opinión, con sinceridad y respeto y veo que el propio Sistema en sí no está preparado para reconocer las Diferencias a pesar de las múltiples trabas, inconvenientes, obstáculos grandes y fuertes que he tenido que pasar por ser yo misma, las propias barreras que el Sistema Educativo establece en sí, barreras políticas, didácticas, físicas, mentales, que son las más difíciles de derribar, culturales, organizativas, seguía empeñada en seguir hondeando en el tema y poder llevar a cabo mis propios objetivos, que no eran otros más que poder cambiar, transformar, aquellos aspectos de los Centros que han quedado obsoletos en la Educación del Siglo XXI; tales como: organización, funcionamiento, y gestión del propio centro, pensaba en redefinir puestos, competencias, hacerlo de la forma más justa, y todo bajo un eje más Inclusivo para favorecer a toda la Comunidad Educativa, empezando por mi propio Departamento.

Me vi ante la necesidad de realizar pequeños cambios, empezando por la forma de Orientar, se espera que los Orientadores en sí, den un diagnóstico lo más ajustado posible a un alumno que presenta Necesidades y den la mejor Respuesta



Educativa individualizada, receten un tratamiento que funcione a ese alumno en concreto, para ayudarle en su proceso de Escolarización bajo una perspectiva de un modelo biomédico; y aquí es cuando entraban en confrontación mis formas de enseñar, de trabajar, mis valores, con lo que realmente tendría que realizarse y ser desde un enfoque Inclusivo.

Iba utilizando en mis prácticas orientadoras, metodologías cooperativas y estrategias de colaboración, que favorecieran el propio proceso de Enseñanza y Aprendizaje, tutoría entre iguales, ayudada por la Guía para la Educación Inclusiva “Index of Inclusión” 3ª edición revisada y actualizada en más de treinta y ocho países “Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en los Centros Escolares” cuyos autores, de gran prestigio, Mel Ainscow y Tony Booth, grandes Maestros, que nos abrieron el camino acerca del tema, darle las gracias, por esta guía que nos han brindado para que podamos abordar el tema de la Inclusión / Exclusión en nuestros Centros Educativos, resaltar que fue esencial esta guía en mi trayectoria ya que, paso a paso, podemos llegar a mejorar, transformar, cambiar, aquellos aspectos que sabemos que no funcionan, me ha ayudado a reflexionar, redefinir, repensar ciertas aptitudes de mi forma de trabajar, en definitiva, de mis propias acciones, decir que el Sistema Educativo actual, después de haberlo caminado a lo largo de muchos años en las distintas etapas, no responde a las necesidades existentes de nuestro alumnado, por tanto está de más hablar de Diversidad, Atención a la Diversidad, ya que existen determinados colectivos, Discapacitados, u otras minorías, que se ven en situación de riesgo y Exclusión Social, ya que el propio Sistema no está preparado para reconocer las Diferencias, no da las mismas oportunidades a todos los alumnos, como si se tratase de tripulantes de 1ª y 2ª categoría. Esto es Indignante!!!

Todos estos entresijos, dilemas y entramados que he pasado, me ayudaron a reflexionar y a pensar acerca de varias cuestiones que me rondaban cada día.

¿Qué Políticas Socioeducativas están instauradas en nuestro actual Modelo Educativo? ¿Están todos los Centros interesados en propiciar sus propios cambios y trabajar desde un Modelo Educativo más Inclusivo?

Todos estos interrogantes me hacían pensar, lo que sí tenía claro era la respuesta que les daba a mis alumnos desde una perspectiva más Inclusiva y las ayudas que iban necesitando a lo largo de su escolarización, el problema radicaba cuando en una reunión de Claustro o del propio Departamento, se me pedía realizar las famosas Adaptaciones Curriculares, que no son más que una modificación de uno o más elementos prescriptivos del currículo, objetivos, contenidos y criterios de evaluación y veía claro que era un error por parte de ese profesor-tutor realizar a una alumna la adaptación, me decían que ya se habían agotado todas las Medidas ordinarias y en parte tenían razón (revisando la documentación que otros compañeros habían dejado en el expediente), pero en mi cabeza algo me decía que si tuviéramos un “Currículo para todos y de todos” no tendríamos que realizar ninguna adaptación, ninguna

Modificación, me replanteaba el modelo de currículo que ofrecía nuestro Sistema actual y poder reorganizar ese currículo para que fuera más Inclusivo.

Pretendía que todo mi alumnado participara con voz y voto en todas las actividades que realizaba con ellos desde el Departamento, colaboraran entre ellos ayudando a los que más lo necesitaran, compartieran el conocimiento a través del juego y las experiencias vividas y logradas de las propias actividades, trabajaba con mis alumnos llegando a establecer un vínculo afectivo muy grande y sólido y el resultado de lo que realizábamos realmente era asombroso; les hacía partícipes de las Diferencias y de la Diversidad del Centro a través de vídeos, charlas, debates, actividades introductorias y motivadoras, para celebrar las distintas Discapacidades; que fueran conscientes de que hay alumnos diversos, distintos, con formas de pensar, sentir, de comunicarse, diferentes, pero igual de válidos que las de ellos, y de las dificultades que muchos de ellos tenían que pasar para poder relacionarse, comunicarse, convivir, en una palabra, dentro de la Comunidad.

Como podéis apreciar realizaba un sin fin de tareas y funciones (Multita King), desde elaboración y redacción de Informes Psicopedagógicos, elaboración y redacción de los propios Documentos de Gestión, organización de los distintos apoyos que iba a necesitar mi alumnado, y la conocida Evaluación Psicopedagógica, trabajaba directamente con algunos tutores, los que me dejaban, ya que el camino se me hacía muy estrecho a medida que avanzaba y con grandes dificultades sobrevivía en mi más honda travesía.

Entraba en aulas y a través de diversas metodologías desde un enfoque Inclusivo, dejando a un lado lo que se venía haciendo, y a modo de Ensayo-Error íbamos probando determinadas estrategias que favorecían dicho proceso (tutoría entre iguales, organización espacio- aula por grupos, Aprendizaje cooperativo, participación, colaboración del alumnado, trabajo por pequeños proyectos alumnado principal protagonista). Ellos mismos eran los propios co- investigadores, guiados por su tutor y resto de profesorado que los orientaban en su camino.

Todos estos pequeños pasos y cambios han sido muy significativos. Invito a todos los profesionales de la Educación a que empiecen realizando pequeños pasos, para que veamos en un futuro otro Modelo Educativo que responda de lleno a las Diferencias, a la Diversidad, porque si no estará abocado a un fracaso mayor y absoluto.

Caminaba día tras día hacia la consecución de mis objetivos, que no eran otros más que los propios Centros fueran más Equitativos, justos y solidarios por el bien de la propia Comunidad, que reconocieran la Diversidad, sea personal, social, cultural, profesional, organizativa, curricular, intentaba una y cientos de veces dinamizar al Centro a través de todas estas propuestas y pequeños cambios que he ido realizando en la metodología, planificación, gestión, organización, estrategias, colaboración de todos los miembros, participación bajo un prisma Inclusivo.



Realizando un análisis crítico y pedagógico del Sistema que impera en estos momentos, os comentaba que no responde a las Diferencias, a la Diversidad, la mayoría de los Centros que he transitado el profesorado sí está a favor de la Inclusión de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE.), pero si es posible y no lo tengo en mi aula, mejor, y esto es una realidad que he tenido que vivir.

Hablar de Inclusión es un Derecho de todas las personas, no sólo en el ámbito Educativo, sino en nuestra propia Sociedad, en todos los ámbitos: personal, social, cultural, y familiar.

En mis prácticas Orientadoras me he tenido que enfrentar y esquivar a multitud de obstáculos, las barreras que cité anteriormente que el propio Sistema en sí establece, las mentales, culturales, didácticas y políticas (contradicciones en la propia legislación, normativa)

He sufrido repercusiones personales en mi propia piel, mobbing,(acoso laboral) hostigamiento, rumores, falsedades, tergiversaciones, subrepticios, para el beneficio de algunos, a lo largo de muchos años, he estado callada, mirando para otro lado y siendo consciente de como transcurrían los hechos, y ,simplmente por el hecho de ser yo misma, fiel a mi naturaleza, por mi compromiso, profesionalidad, vocación y pasión (sí, pasión), realizaba mis tareas con pasión y el resultado era espectacular, poniendo el corazón, en este caso, al servicio de la Humanidad, de los niños, de mis alumnos, creando un vínculo afectivo muy grande con cada uno de ellos, pequeños monstruos que me hacían reír y llorar multitud de veces.

He vivido duros momentos de Exclusión, en mis propias calles, ciudad, con amistades, en mi labor educativa, en resumen en mi ámbito personal, Social y Educativo, siendo para algunas personas completamente invisible

Os podéis imaginar tan solo por un segundo cómo me sentía, impotente, no hay palabras que puedan describir el desgarrador dolor que por dentro yacía, pero también ha sido un aprendizaje muy significativo, de cómo era todo, leyendo a Calderón Almedros, en su blog Reconstituir juntos, una Nueva Sociedad, decía: “Encaminamos a determinadas personas y colectivos a la Desaparición, somos verdugos condenando a la muerte a las personas, expulsándolas de sus casas, trabajos, de nuestras conversaciones, y así pasaran a ser nuestros, nos apropiamos de las cosas, pero además nos apropiamos del otro o de la otra, lo expulsamos de la Humanidad, y le robamos su humanidad, pero en este ejercicio perderemos nuestra Humanidad ya que condenamos las Diferencias de las personas. “ resume muy bien con estas palabras mi propia vida, lo que he tenido que soportar.

.Siguiendo a Paulo Freire, en su libro “Pedagogía de los Oprimidos” habla de una Educación bancaria, en la que el educador deposita los contenidos en la mente del educando, como un agente pasivo, donde el críticamente, analiza esta visión de la Educación, la cual denuncia como un instrumento de opresión, en oposición a una Educación Popular, pensaba al leer sobre ello, en aquellas personas

y grupos desfavorecidos, colectivos en minorías que se sienten en riesgo de exclusión social y me cuestionaba algunos interrogantes,

¿Qué podríamos hacer para que estas personas Excluidas pudiéramos incluirlas dentro de la Sociedad?

Propiciando pequeños cambios dentro de la Sociedad y con ayuda de la Educación, como si de nuevos escenarios se tratase, de nuevas formas de ver la vida, la realidad, como esa mirada inocente de un niño sin la maldad adquirida del ser humano, a pesar de todas estas dificultades y momentos muy duros, seguía adelante con más fuerza, sabiduría e inteligencia, acercándome, quizá, a la consecución de mis propios sueños, cuántas decisiones he tenido que tomar y cuántas contradicciones he tenido que vivir.

Mis propios procesos duros de Exclusión que os he narrado y por otro lado, estudiando, investigando acerca de la Inclusión..... Como bien dice la palabra, “Excluir” según la R.AE es separar, alejar, rechazar, quitar, término antagónico al que yo trabajo, “Incluir”, que es integrar, añadir, compartir, sumar, aun así seguía avanzando, aprendiendo de otros muchos profesionales.

En definitiva, viviendo, todo ello me llevaría a un nuevo marco de acción, a un nuevo destino. Ensanchaba mi mente, siendo yo misma la propia portadora de la llave, abriendo mi mente a nuevos conocimientos, a nuevos conceptos que me iban sumiendo en un estado emocional irrefrenable.

Intento, en estas líneas, en esta oportunidad que me han brindado, plasmar mis propias experiencias profesionales en el ámbito Educativo, mis sensaciones internas, y trasladar mi corazón como válvula de escape o cordón umbilical, como si fuera mi correa de transmisión, el altavoz, el grito de un persona, en este caso servidora, que reclama Derechos, Justicia, Igualdad, Equidad, Respeto, Verdad, Consciencia ante las desigualdades imperantes que os he ido narrando., con el fin de poder servir de ayuda a otras personas en mi misma tesitura, y poder erradicar las propias barreras que el Sistema establece de cara a la Diversidad..

Quiero finalmente dar las gracias a todos los profesionales que hoy nos acompañan en este emblemático Auditorio, que nos dan la oportunidad de poder compartir, comunicar y enriquecernos de diversas experiencias que ellos han ido dejando a lo largo de todo este tiempo, con su buen hacer y sus buenas prácticas investigadoras, para contagiarnos con ilusión a los que venimos en su camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2004). “Educar sin excluir”. *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.

Ainscow, M(2010) Garantizar que cada alumno es importante la mejora de la Equidad dentro de los Sistemas.



- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). “La mejora de la Escuela Inclusiva”. *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-88.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una Escuela para todos*. Aljibe.
- Barton, L (1998) *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las Escuelas*. Madrid: UMA (Universidad Autónoma de Madrid).
- Declaración de Salamanca (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en España.*
- Echeita G. *Necesidades especiales en el aula. Análisis y evaluación de un proyecto internacional de la Unesco para la formación del profesorado en Siglo cero*, 29(2) 1998, pp17-27.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Rev. de Educación*, 327, 31-48.
- Escudero, J.M(1998) Consideraciones y propuestas sobre la formación del profesorado *Revista de Educación*317, pp11-30
- Freire, P (1993) *La Pedagogía de la Esperanza*. Madrid Siglo XXI.
- García Pastor, C y Gómez Torres, M J .*Una visión crítica de las adaptaciones curriculares*. Xv Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, pp103-124, 1998.
- Gardner, H (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona Paidós.
- López Melero (1997) *La educación intercultural, el valor de la Diferencia* en Torres J.A, Román, M y Rueda, E. *Coord. La innovación de la Educación Especial* pp173-200.
- López Melero, M (2003) *El proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga Aljibe.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una Escuela sin Exclusiones. Trabajamos en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Nussbaum, M (2006) *Las fronteras de la Justicia. Consideraciones sobre la exclusión* Barcelona Paidós.
- Onrubia y otros (2004). *Criterios Psicopedagógicos y Recursos para atender a la Diversidad*. Edit. Grao.
- Parrilla, A. (2002) *Acercas del origen y sentido de la Educación Inclusiva*. *Revista de Educación*, núm. 327 pp11-29
- Parrilla, A. (coord.) (2005). “Educación Inclusiva”. *Rev. Temáticas Escuela*, 13.

Parrillas, A. (2001) O longo camino cara a Inclusión. Revista Galega do Ensino, 32, pp35-54.

Stainback's y W. (2004). *Aulas Inclusivas. Un modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Susinos T. y Parrilla, A (2008) Dar la voz en la investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación, 6(2)157-171.

Torres, J: La educación y la resituación política de la institución familiar: algunas perversidades en Investigación en la Escuela, 44, (2001), pp19-32.

Vlachov, A.D. (1999). *Caminos hacia la Educación Inclusiva*. Madrid: La Muralla.

LA AUSENCIA SOCIOAFECTIVA EN LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

**Jiménez Conde, Claudio Felipe¹, León Huertas, Carlota de²
González López, Ignacio³, Macías García, David⁴**

¹ Junta de Andalucía, España

e-mail: felipoti26@yahoo.es

² Universidad de Córdoba, España

e-mail: carlota.leon.huertas@uco.es

³ Universidad de Córdoba, España

e-mail: ignacio.gonzalez@uco.es

⁴ Junta de Andalucía, España

e-mail: davidma_17@hotmail.com

Resumen. Este trabajo es resultado de inquietudes surgidas en relación al desarrollo afectivo y social del alumnado con necesidades específicas que asiste, como medida de atención a la diversidad, al Aula de Apoyo varias sesiones semanales, aislándose de las relaciones, experiencias y actividades grupales con el resto de sus iguales de los grupos donde están escolarizados. Por ello, nos centramos en iniciar una investigación en el caso de un niño que recibe esta medida excepcional y su situación personal en el marco de las redes sociales que se crean y desarrollan entre sus compañeras y compañeros del curso de referencia. El resultado de esta aproximación nos permite tener una base para profundizar en la influencia del Aula de Apoyo como respuesta educativa a la diversidad del alumnado con necesidades específicas, así como analizar las ventajas de este tipo de actuaciones segregadoras frente a medidas más inclusivas.

Palabras clave: Aula de Apoyo, necesidades específicas, relaciones sociales, diversidad.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo está centrada en mejorar las capacidades para el aprendizaje de estas niñas y niños con la finalidad de su inclusión escolar en el grupo de iguales. La educación inclusiva adquiere de esta forma una relevancia importante como herramienta para alcanzar los objetivos de la educación asumiendo la diversidad de todas las alumnas y alumnos sin ningún tipo de exclusión (Puigdemívol, 2007). Pero en la práctica escolar actual, una de las posibles opciones de intervención es la atención parcial fuera de la clase ordinaria en otros espacios como el Aula de Apoyo (Moya, 2002; Torres, 2004; Cebollada, 2005) para trabajar el desarrollo de destrezas funcionales que sirvan para el correcto seguimiento del ritmo de enseñanza programado en sus aulas de referencia. En estos momentos de “tiempo fuera”, estas niñas y niños pierden contacto periódicamente con las experiencias sociales que emanan de la convivencia con sus compañeras y compañeros, recibiendo indirectamente etiquetas (Moriña, 2010; Sandoval, Simon y Echeita, 2012) por todos los participantes en la Comunidad Educativa. Si para el desarrollo social de una persona, desde la infancia, es vital la creación de lazos de amistad estables con los iguales a partir de la participación en experiencias de vida dentro del aula (Bukowski, Bredgen y Vitaro, 2007), ¿cómo afecta la atención a la diversidad en el Aula de Apoyo a la formación de relaciones sociales y afectivas con su grupo de iguales de las aulas donde están escolarizados?

Es en el grupo clase, y sobre todo durante las primeras edades, cuando se adquieren las bases sociales que sustentan el futuro desarrollo de la identidad personal de las mujeres y hombres (Fernández, 2003; García, Sureda y Monjas, 2010). En esa adquisición influyen tanto las interacciones con nuestro entorno más cercano, las comunicaciones y experiencias con los iguales, las emociones que compartimos (positivas y negativas), los logros y el crecimiento en comunidad ante los retos, la valoración que hacemos de los resultados y de nuestros esfuerzos, así como las apreciaciones que hacen los demás sobre nuestras aportaciones para superar limitaciones y nuestras habilidades sociales y de comunicación (Cardona, 2005; Echeita, 2007; López, 2012).

OBJETIVOS

Con el desarrollo de este trabajo se persigue retratar cuáles son las redes sociales y afectivas que se desarrollan en un grupo-clase de niñas y niños a lo largo de varios años escolares donde existe una diversidad de alumnado y conocer, en concreto, qué lugar ocupa un niño llamado Pablo con necesidades específicas de apoyo educativo, alumno que presenta, como otra característica diferenciadora, ausencias del resto del grupo de iguales durante un número determinado de sesiones por asistir al Aula de Apoyo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El centro escolar, un colegio de Infantil y Primaria de entidad pública de una localidad de la provincia de Córdoba, aplica todas las medidas de respuesta a las necesidades del alumnado siguiendo la normativa regional (Junta de Andalucía, 2015) y dependiendo de la dotación de recursos profesionales que le conceda la Administración. La intervención con Pablo se ha realizado principalmente dentro del grupo clase donde estaba escolarizado, aunque en aquellos ámbitos donde se ha precisado de un material específico y una intervención sin estímulos distractores, la atención se ha desarrollado dentro del Aula de Apoyo.

Este trabajo se ha centrado en describir y estudiar situaciones afectivas desde el “interior” del contexto natural donde se producen, en este caso, el aula. Para ello se han utilizado las experiencias de vida de las niñas y niños que forman un grupo clase y se han registrado y analizado las interacciones entre iguales.

La metodología está enmarcada dentro del paradigma interpretativo, analizando la realidad en el campo de observación para dar una interpretación a las relaciones que se desarrollan a partir del significado que tienen para el alumnado participante.

El método de investigación empleado es el modelo etnográfico a partir del cual se aprende y se retrata el modo de vida de una unidad social concreta. En nuestra investigación, las interrelaciones entre iguales aportan detalles sobre su vida diaria dentro del aula y sobre los motivos y consecuencias de las dificultades que se pueden encontrar a nivel social, permitiendo al docente como investigador y observador directo reflexionar acerca de su propia acción para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que abarque la globalidad de la persona.

Los aspectos considerados para describir las redes sociales y afectivas en el grupo clase de Pablo hacen referencia a: el año escolar estudiado, el nivel educativo, número de sesiones en el Aula de Apoyo, las relaciones sociales entendidas como las elecciones y expectativas tanto positivas como negativas entre iguales y las relaciones afectivas o experiencias entre niñas y niños donde se promueven el desarrollo de competencias sociales, las cuales permiten obtener unas tipologías sociométricas en el alumnado (Fernández, 2000) clasificadas en:

- Populares: status de elección positiva alta y un status de rechazo bajo o normal.
- Entrañables: status de elección positiva normal y un status de rechazo bajo o normal.
- Olvidados: status de elección positiva baja y un status de rechazo bajo o normal.

Para la recogida de información se han utilizado sociogramas. Las preguntas que formaron el cuestionario fueron diseñadas y adaptadas a una situación real cercana para el alumnado para mostrar la posibilidad de atracción y rechazo por parte de cada niña y niño frente a la situación hipotética de compartir un pupitre entre dos



personas. Estas preguntas fueron: ¿con quién te sentarías en clase?, ¿con quién no te sentarías en clase?, ¿quién esperas que te elija para sentarse contigo en clase? y ¿quién esperas que no te elija para sentarse contigo en clase?

Se ha analizado el caso de Pablo en los cursos escolares 2005-2006, 2006-2007, 2008-2009 y 2009-2010, todos ellos dentro de la etapa de Educación Primaria.

La escolaridad de Pablo ha estado marcada por los cambios que ha habido dentro del grupo de iguales con los que ha convivido. A finales del curso 2004-2005 el equipo docente decidió, con la aprobación de la familia, que el niño repitiese Segundo de Primaria. A su vez, al año siguiente, este nuevo núcleo de niñas y niños donde Pablo repitió curso se dividió al formarse tres cursos de Tercero de Primaria (Tercero A, B y C) por el elevado número de alumnado que ya existía, permaneciendo en el grupo C hasta el curso 2009-2010.

Debido a las características personales del alumno y a las respuestas educativas que precisaba, la modalidad de escolarización que recibió fue el tipo B o apoyo a tiempo parcial (Martín, 2010; Junta de Andalucía, 2015). Esta organización se aplicó durante todo el periodo de investigación con este estudiante (años 2005-2010).

EVIDENCIAS

Se exponen a continuación los resultados obtenidos de la aplicación de los cuestionarios y que permiten conocer el lugar que ocupa Pablo dentro de las redes sociales y afectivas entre iguales de los que ha formado parte. Estos datos se organizan a partir de las elecciones y expectativas tanto positivas como negativas que recibe el alumno y el número de sesiones que acude al Aula de Apoyo a través de los diferentes niveles educativos donde ha estado escolarizado y en el cual se ha realizado este estudio (Tabla 1).

Año escolar	Nivel educativo (Educación Primaria)	Sesiones semanales en el Aula de Apoyo	Elecciones y rechazos recibidos			
			+	-	++	=
2005-2006	Segundo	8	2	2	2	1
2006-2007	Tercero	8	0	1	0	1
2008-2009	Quinto	7	0	6	1	2
2009-2010	Sexto	5	0	7		

Tabla 1. Total de elecciones y expectativas de Pablo según el número de sesiones que asiste al Aula de Apoyo

Se observa que en Segundo de Educación Primaria el alumno recibe elecciones y expectativas de elección directas positivas, situación que desaparece totalmente a partir de Tercer curso. Por el contrario, hay un aumento progresivo de las elecciones negativas llegando a convertirse en el alumno más rechazado entre los iguales en Quinto y Sexto curso de Educación Primaria (Figura 1).

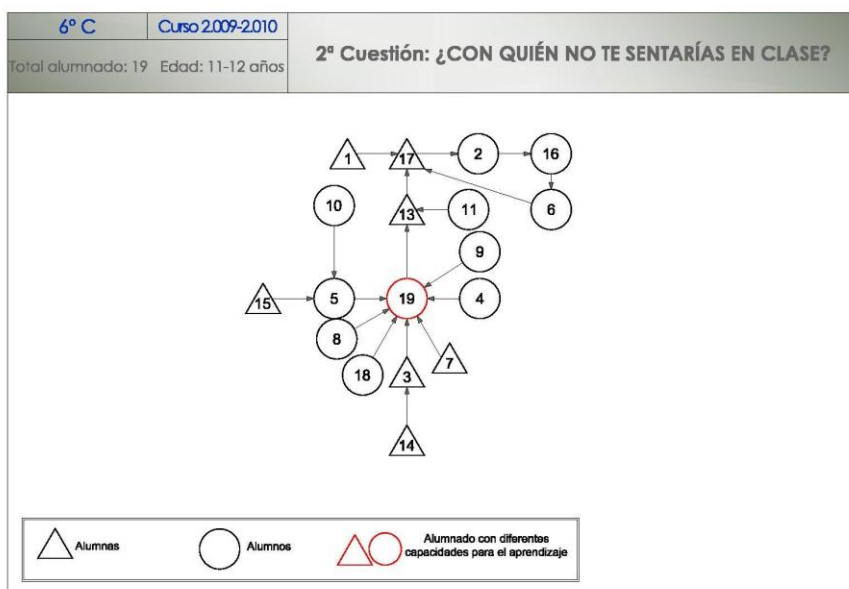


Figura 1: Sociograma rechazo Pablo (número 19) Sexto Primaria (año escolar 2009-2010)

Esta tendencia se mantiene en las expectativas de elección negativa, aunque sin ser muy significativas (Figura 2). En los mapas sociométricos, Pablo aparece principalmente en la periferia de los núcleos sociales de las aceptaciones entre iguales y, en aquellas situaciones donde es el alumno más rechazado, es el centro de las mismas.

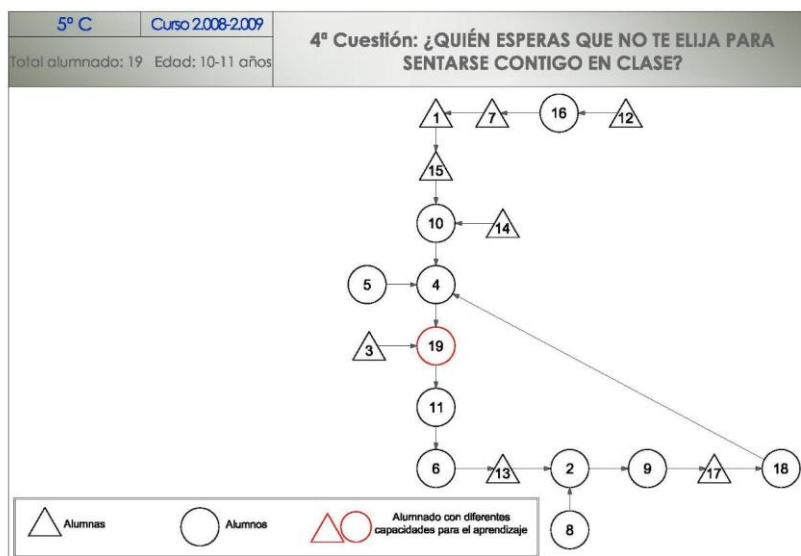


Figura 2: Sociograma rechazo Pablo (número 19) Quinto Primaria (año escolar 2008-2009)

Los datos señalan como aspecto más relevante que Pablo, que asiste fuera de su aula a recibir apoyos educativos, no aparece reflejado en los núcleos sociales entre iguales en su clase ordinaria para convivir en un pupitre. Su presencia se limita principalmente en redes sociales de rechazo y expectativas negativas, siendo en ocasiones el núcleo de las mismas. En otros casos, no figuran ni en cuestiones de elecciones ni positivas ni negativas, estando ignorado y aislado plenamente de la vida diaria de su grupo clase. Pablo no vive la experiencia de la amistad plena dentro de la convivencia que se desarrolla en la clase de referencia, no encuentra una reciprocidad estable con otras niñas y niños de su aula y es un mero espectador de las experiencias de vida que proporcionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Existe una invisibilidad de la diferencia en las redes sociales entre iguales.

CONCLUSIONES

Las elecciones de aceptación y rechazo expresan que Pablo es un niño entrañable en Segundo de Educación Primaria. En Tercer curso es olvidado al recibir pocas o ninguna elección positiva ni negativa. En Quinto y Sexto curso es rechazado al recibir el máximo número de elecciones directas negativas. La media de las elecciones recibidas expresa que Pablo es un niño rechazado por sus iguales. En relación a las expectativas de elección y rechazo, el alumno resulta ser popular en Segundo de Educación Primaria, pasando a ser olvidado en Tercero de Educación

Primaria y rechazado en Quinto de Educación Primaria, mostrando la media que Pablo es entrañable.

Si la escuela tiene una función primordial como segundo agente socializador junto a la familia y el entorno sociocultural cercano (Viguer y Solé, 2012), los procesos de enseñanza y aprendizaje y la formación del profesorado en esta temática influyen en los procesos sociales activos (Puigdellívol, 2007), la administración educativa y las instituciones escolares tienen que responder a la diversidad que presentan estos estudiantes desde la igualdad de oportunidades para todas y todos en la globalidad, analizando las barreras que impiden su participación, presencia y progreso en las relaciones afectivas y sociales entre iguales (Parrillas, 2009) y no exclusivamente en cuestiones curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bukowski, W. M.; Brendgen, M. y Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. En J.E. Grusec y P.D. Hasting (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 355-381). Nueva York: Guilford Press.
- Cardona, M.C. (2005). Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión: una síntesis de la literatura de investigación. En C. Jiménez (Coord.), *Pedagogía diferencial* (pp. 241-266). Madrid: Pearson.
- Cebollada, M.D. (2005). La atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales. En M.C. Gómez (2005). *El tratamiento de la diversidad en los centros escolares* (pp. 145-164). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J.S. (2000). *Sociología de los grupos escolares: sociometría y dinámica de grupos*. Almería: Universidad de Almería.
- Fernández, F. (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson.
- García, F.J.; Sureda, I. y Monjas, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- Junta de Andalucía (2015). *Instrucciones del 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. Recuperado (23.07.2015) de <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc22junio2015ProtocoloNeae.pdf>
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74, 131-160.
- Martín, E.M. (2010). Decisiones de escolarización en el alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista Digital Pedagogía Magna*, 8, 77-84. Recuperado (18.08.2015)



de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628004>

Moya, A. (2002). *El profesorado de apoyo. ¿Dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? ...realiza su trabajo*. Málaga: Aljibe.

Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio: Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 325-326.

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde la investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.

Puigdellivol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integradora. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

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.

Torres, A.J. (2004). La red de apoyo ante las necesidades educativas especiales. En A. Sánchez y J.A. Torres (Coords.), *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad* (pp. 223-237). Madrid: Pirámide.

Viguer, P. y Solé, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24 (4), 475-487.

ESTRATÉGIAS DE TRABAJO COM ALUNOS HIPERATIVOS FUNDAMENTADAS NA FILOSOFIA EDUCACIONAL DE ELLEN WHITE: UM ESTUDO DE CASO.

Rúbia. S. Fonseca¹

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Brasil/Portugal

¹e-mail: rubiasalf@yahoo.com.br

Resumen. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad -Impulsividad, mejor conocido como TDAH, es un descubrimiento médico que está ayudando mucho a los profesionales de ámbito familiar y la educación para entender lo que ocurre con el "niño problema" en el aula y la vida social. Con tantos de la información y las teorías y la gran demanda de estudiantes hiperactivos, padres y profesores deben tomar en los artículos e información sobre el tema, por lo que la necesidad/objetivo que los profesores conozcan las técnicas que ayudan a los estudiantes con TDAH a obtener mejores resultados, en algunos casos es necesario enseñar a los estudiantes las técnicas específicas para minimizar sus dificultades. Al tratar de lograr la consecución del objetivo establecido, optamos por bibliográfica Investigación, enfoque cualitativo, en el caso de estudio de forma mejor se adapten a los intereses de la investigación. El estudio se realizó en una escuela privada, no Brasil- Santa Catarina. En la ejecución de las estrategias de investigación se llevaron a cabo diversas para estudiar la información, la documentación de experiencias y resultados de análisis bibliográfico de los tres autores elegidos (Goldeinstein,1994.; Matos, 2001 & Silva,2003) y sus direcciones principales para trabajar con los alumnos hiperactivos, de acuerdo con la filosofía de la autora Elen White. El estudio contribuye y sirve como un apoyo estratégico para los profesores con TDAH y permite a los estudiantes a estos niños encontrar apoyo en su maestro cuando se entra en contacto con la alfabetización escolar o término específico.

Palabras clave: TDAH, dificultades, Maestro, Estrategias.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Hoje em dia muito tem se ouvido falar nas escolas e na mídia sobre alunos com hiperatividade. No ambiente escolar, principalmente no ensino fundamental (séries iniciais), encontramos um elevado número de crianças com Distúrbios de Aprendizagem (D.A.). (Goldestein,1994; Mattos,2001 & Silva, 2003)

Pretendeu-se com esta pesquisa apresentar um meio facilitador, a fim de auxiliar pais e professores no trabalho e inclusão destes alunos. Diante do desafio de uma criança hiperativa, surgem cada vez mais teorias e informações sobre o assunto e novas metodologias são elaboradas para melhor proceder com a criança que apresenta a hiperatividade. Desta forma, pais e professores precisam se demorar em artigos e informações sobre o assunto há portanto, necessidade de que os professores conheçam técnicas que os auxiliem com os alunos hiperativos.

“É necessário que os professores conheçam técnicas(estratégias) que auxiliem os alunos com TDAH a ter melhor desempenho, em alguns casos é necessário ensinar ao aluno técnicas específicas para minimizar as suas dificuldades” ABDA(2017)

Esta pesquisa também, baseou seu referencial teórico em autores das áreas de Psicologia e Deficiências de Aprendizagem (D.A.) e da filosofia de Educação Adventista.

OBJETIVOS

Levantar e analisar estratégias para o trabalho com alunos TDAH , correlacionadas com as orientações da autora Ellen White como um apoio ao docente da educação.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Métodos

A trajetória da pesquisa, portanto, não poderia ter sido outra: **a abordagem qualitativa**, pois esta nos leva , entretanto, a uma série de leituras sobre o assunto da pesquisa, para efeito da apresentação de resenhas, ou seja, descrever pormenorizadamente ou relatar minuciosamente o que os diferentes autores ou especialistas escrevem sobre o assunto e, a partir daí, estabelecer uma série de correlações para, ao final, darmos nosso ponto de vista conclusivo. (OLIVEIRA, 2002). As leituras sobre o assunto e a correlação entre diferentes autores é determinante em nossa escolha , visto que se pretendia implementar estratégias de trabalho com TDAH, como uma possibilidade de inclusão e adaptação eficaz favorecendo uma maior compreensão das aprendizagens. Contudo, a especificidade do lócus do estudo aliada ao tema, determinou a escolha do **estudo de caso e**

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino particular e confessional,

localizada em uma das maiores cidades de Santa Catarina, junto à professora e 10 alunos em foco de estudo de caso e demais 33 alunos. Os instrumentos de recolha de dados foram: Pesquisa bibliográfica exploratória, OBSERVAÇÃO/ DIAGNÓSTICO, Relatório de vivências / avaliação da aplicação de estratégias e correlação.

Resumo procedimental:

- 1º Momento: pesquisa bibliográfica- foi realizado uma desesperada pesquisa exploratória, para levantamento de melhores e atuais bibliografia sobre o assunto que pudesse auxiliar o trabalho docente. E era realizado uma correlação com os escritos da autora Ellen White, para que tudo estivesse de acordo com a filosofia da Educação Adventista.
- 2º MOMENTO: OBSERVAÇÃO/ DIAGNÓSTICO – Distinguir quantos e quais eram os alunos hiperativos e comportamento apresentado. A professora os encaminhou a clinicas psicopedagogicas e neurologistas juntamente com um questionário respondido pela professora. (após diagnóstico daqueles que ainda não tinham, nem todos os pais aceitaram a medicação)
- 3º MOMENTO: ENCONTRO COM PAIS E PSICÓLOGOS/PSICOPEDAGOGAS – Aceitava-se orientações das especialistas, passava-se orientações aos pais e colhia dados comportamentais.
- 4º Momento: Relatório / avaliação da aplicação de estratégias e correlação– Analisou-se os dados descritivos anual (vivencias), com as estratégias utilizadas aprovadas pelo retorno positivo e que estivesse de acordo com a filosofia Adventista. Através da analise de resultados construiu-se uma proposta de estratégias de auxilio a docentes para anos posteriores.

EVIDENCIAS

Estratégias segundo os 3 autores: Mattos, Silva, Goldestein	White	Estudo de caso
1ª-O professor deve estar bem informado sobre o problema	“sentirá a necessidade de manter interesse igual na educação física, mental, moral e espiritual de seus discípulos.”	-Leituras, -Conversas com pais, - Reuniões mensais com psicopedagogas,-Reuniões semanais com orientação pedagógica educacional.
2º-Aceitação por parte da família, professores e alunos.	“Valioso seria aos pais, professores e estudantes estudarem as lições de cooperação.”	-Pais, acompanhamento psicopedagogico, - Sentimento de desafio. - Projeto : Educação inclusiva e as diferenças de cada um.-Livro “ Deus ama os diferentes”.



<p>3ª. Professor compreensível</p>	<p><i>“Os maiores dos mestres são os mais pacientes e bondosos”</i></p>	<p>-Saber sobre os comportamentos que são comuns em crianças hiperativas.</p>
<p>4º-Diferenciar desobediência e inabilidade</p>	<p><i>“Para lidar com êxito com essas diferentes mentalidades, o professor necessita exercer grande tato e delicadeza na direção, ao mesmo tempo que firmeza no governo”.</i></p>	<p>-Métodos de incentivos de crescimentos diários, semanais e mensais .- Impulsividade X desobediência -Trabalho com auto-estima através de elogio dos pontos fortes e incentivo para superação.- Modificação de avaliação, conforme inabilidade e desestrutura visual.</p>
<p>5º-Limites ,Regras e disciplina positiva</p>	<p><i>“Tanto na escola como no lar, deve haver sábia disciplina.</i></p>	<p>-Contrato didático , com 10 regras da sala e suas conseqüências. -Tirar o aluno da sala sentar-se com o aluno do lado de fora, estabelecer um compromisso e retornar.</p>
<p>6ªClareza ao falar,informações curtas</p>	<p><i>“Os que dão instruções à infância devem evitar observações enfadonhas.Longos discursos sobrecarregam a mente limitada das crianças.”</i></p>	<p>-Informações em forma de tópicos bem exemplificadas e repetidas quantas vezes fossem necessárias . - Informações atrativas e engraçadas</p>
<p>7ª -Promover o sucesso encorajando-a constantemente</p>	<p><i>“Os mestres não (...)devem desanimar os alunos quando cometem erros(...) exercitando os alunos na segurança de si mesmos.”</i></p>	<p>-Destaque do mês. -O reforço positivo - Metas individuais e grupais .- Desafio / pontuação das equipes/fileiras durante as atividades. -Mudança na estrutura das equipes/fileiras um dia de forma horizontal outro vertical (colunas) .</p>
<p>8º O professor exige comportamento e produtividade</p>	<p><i>“(…) dar atenção especial ao cultivo das faculdades mais débeis, para que todas sejam postas em exercício e levadas de um grau de força para outro, e alcançar as proporções devidas.”</i></p>	<p>-Compreensão sem deixar de ser exigente e comprometimento no ensino e aprendizagem -Reforços semanais . -Desafio ou jogo pedagógico. Para não desmotivar o mais rápido e não constranger o mais lento. - Motivação para superação. - Pedagogia de projetos</p>
<p>9ª-Exercício físico</p>	<p><i>“A contínua tensão sobre o cérebro, enquanto os músculos jazem inativos, enfraquece os nervos(…).</i></p>	<p>- Duas aulas de ed. física por semana. -Diversidade de locais de aula. -Aulas interdisciplinares entre exercício físico e conteúdo.</p>
<p>10ª.Estratégia do estímulo: ambiental/Espaço físico /organização</p>	<p><i>“As crianças devem ser conservadas livres de tudo que tenha o efeito de irritar o sistema nervoso, e devem, respirar uma atmosfera limpa.”</i></p>	<p>-Carteiras em fileiras com espelho modificado a cada fim de semana , porém dias ou atividade em duplas , trios , em circulo. - Turma A (manhã) = 11 meninos e 11 meninas . Destes 2 hiperativos. Turma B (tarde) = 18 meninos e 4 meninas. Destes 8 hiperativos e uma</p>

		disléxica .
11ª-Aulas com a dinâmica necessária ao ritmo, capacidade e forma de aprendizagem dos alunos	<i>“Jesus conhece nossas debilidades(...); por isso nos preparou um caminho adaptado à nossa força e capacidade e, Ele nivelou o caminho da vida, mesmo às crianças.”</i>	-Organização da rotina do viver na sala de aula, -Equilíbrio do ritmo das atividades -Modificação constante da dinâmica das aulas e ambientes. -Estilos diferentes de aprendizagem e inteligências múltiplas
12ª-Trabalho cooperativo	<i>“A cooperação deve ser o espírito da sala de aula, a lei de sua vida...Que os mais velhos ajudem aos mais novos, os fortes aos fracos.”</i>	-Aulas de educação tecnológica (lego). - Trabalho em grupos . -Monitores da aprendizagem.
13º- Ensino eficaz alunos críticos e não meros refletos	<i>“Induzir os alunos a pensar, e a entender claramente a verdade por si mesmos.Despertar o espírito de investigação, e aplicação”</i>	-Pesquisas (Tabula X contribuição) -Textos e análise de Jornais e revistas . -Releitura do livro Pollyanna menina e publicação na noite dos autógrafos. -Projeto: a influência da mídia
14ª-O professor ser capaz de manter um controle eficaz sobre toda a classe, bem como sobre a criança hiperativa	<i>“Os que se esforçam para fazer com que a individualidade de seus alunos venha a imergir na deles, e para lhes servirem de mente, vontade e consciência, assumem tremendas responsabilidades.</i>	-Saída de 5 minutos para recuperar a concentração. -Despertar a curiosidade e o interesse do aluno para que ele só queira saber sobre a aula nada mais fazia sentido. - tapete ou almofadas , livro , ou um jogo educativo no final da sala. -respeito ao ritmo e tempo de cada um. -Auto avaliação bimestral de seu comportamento e crescimento.
15ª-O professor andando a segunda milha/relacionamento interpessoal positivo	<i>“Há perigo de pais e professores comandarem e ditarem demasiadamente, ao passo que deixam de se pôr suficientemente em relações sociais com os filhos e alunos</i>	-Presença aos recreios . -Visitação a casa de todos os alunos .
16ª- Professor prevendo ações e atitudes	<i>. “O dia, com sua rotina de pequenos deveres, demanda reflexão, cálculo e planejamento de ação.”</i>	-Planos de aulas -Criação de estratégias e passos para cada ação. -Explicação nos mínimos detalhes.
17ª-O professor estar disposto a auxiliar a criança hiperativa a aprender , praticar e manter aptidões organizacionais	<i>“ Ensine-se aos estudantes como conservar em perfeita ordem tudo na escola e em redor dela.”</i>	-5 minutos prévios de organização e verificação. -Estabelecimento de horário diário de tarefas em casa. -Projeto: Eu faço todas as tarefas . -Aulas de reforço para organização.
18ª-União entre família e escola	<i>“Os professores no lar e os professores na escola devem ter entre si uma compreensão cheia de simpatia para com o trabalho</i>	-Pais livre e freqüente contato com a professora (presencial e meios de comunicação)



	<i>mútuo.”</i>	-Reuniões mensais -Bilhetes de comunicação e progresso/dificuldades.
19 –A PROPOSTA DA MÚSICA	<i>(...)cântico tem maravilhoso poder. para subjugar as naturezas rudes nunca se deve perder de vista o valor do canto como meio de educação(...)</i>	-Na Primeira aula, na volta do recreio e educação física, sempre parávamos para cantar e abaixar os ânimos . -A música como recurso da aprendizagem em todos os momentos e disciplinas . -Condicionamento de comportamento esperado através do ritmo/estilo musical. -Músicas clássicas durante todas as atividades.

Quadro 1: Resumo de estratégias em sala de aula, com alunos TDAH

CONCLUSIONES

Todo educador é um sonhador, um idealizador, um apostador em melhorar um pouquinho o mundo, o futuro que são nossas crianças, por isso, ao lidar com crianças e verificar suas dificuldades e inabilidades, é preciso acreditar , olhar para seu potencial a ser desenvolvido e formas de como chegar lá, não apenas centralizar-se nas dificuldades e justificar, o que é mais fácil . “O verdadeiro educador, conservando em vista aquilo que seus discípulos podem tornar-se, reconhecerá o valor do material com que trabalha .” White(2004 , p.77)

Ao final do estudo de caso e dos resultados, foi proporcionado uma possível proposta (comprovada) de principais estratégias harmônicas com a filosofia da educação adventista para o trabalho com inclusão de alunos hiperativos.

Concluimos portanto, que existe harmonia entre as estratégias para o trabalho com alunos hiperativos escritas pelos autores no assunto e a autora Ellen White grande contribuidora da filosofia Adventista e podemos agora afirmar que o resultado ao se aplicar estas estratégias, são eficazes ao notarmos o crescimento acadêmico, mudança comportamental da turma e de amadurecimento dos 10 alunos analisados em foco.

Esta pesquisa destina-se a profissionais da área de educação, psicopedagogia, psicologia, pais e todos aqueles responsáveis, interessados e envolvidos no progresso escolar do aluno com dificuldades de aprendizagem “hiperativo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDA. Como diagnosticar transtorno do déficit de atenção com hiperatividade(TDAH).[citado em 07\01\2017]. Available from: <http://www.tdah.org.br>

Goldeinstein, Sam. Hiperatividade : Como desenvolver a capacidade de atenção da criança-Campinas, SP : Papyrus, 1994.

Mattos, P. No mundo da lua: perguntas e respostas sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos; 2001.

Oliveira, Silvío Luiz de, Tratado de metodologia científica .São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

Silva, Ana Beatriz B. Mentis inquietas: entendendo o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Editora Gente, 2003.

White, E. G. Educação. 7 ed. Tatuí: CPB, 2004

¿EXCENTRICISMO O DISCAPACIDAD SOCIAL? ESTUDIO DE UN CASO PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER EN EL AULA.

Torres Barberis, Liliana Ester¹

Centro de Estudios Superiores en Humanidades y Ciencias de la Educación. CES
“Don Bosco”, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid
¹**e-mail:** ltorres@cesdonbosco.com

RESUMEN: Quizá suena contradictorio hablar de “diferencia y educación inclusiva”. Sin embargo, el tema nos invita a reflexionar acerca de la equidad y la posibilidad de trabajar para conseguir la promoción a todas las personas sin distinción, articulando mecanismos compensadores de las desigualdades. Se trata de un estudio de un caso para favorecer la inclusión de niños con el síndrome de Asperger el aula. La escuela inclusiva debe constituir un ámbito de formación que se rige por principios de calidad y equidad, que pretende proporcionar una educación que entienda la singularidad de cada ser humano, una educación personalizada en que se desarrollen procesos de educación para todos construidos entre todos.

Esta forma de entender la inclusión supone una concepción de principio que va a necesitar medidas ambiciosas y complejas.

Palabras clave: síndrome, inclusión, trastorno, educación, intervención.



MARCO TEÓRICO

La inclusión es 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 niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.

Se basa en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos.

La educación es un derecho, no un privilegio.

Parte de la defensa de la igualdad de oportunidades para todos los niños/as.

El trastorno o síndrome de Asperger (SA) es un término que designa un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), categoría diagnóstica en la que se incluyen el autismo y otros trastornos relacionados con él.

Las alteraciones básicas son: alteración primaria de la interacción social, dificultad para formar amistades verdaderas, fracaso en el uso y comprensión adecuado de las pautas no verbales de la comunicación, ausencia de reciprocidad social y emocional, no comprenden el significado de muchos aspectos de su ambiente, no entiende gestos ni expresiones faciales, no es capaz de anticiparse a hechos o vivencias, buen desarrollo verbal, dificultad en la expresión de afectividad y emociones.

OBJETIVOS: -Reflexionar acerca de la importancia de la inclusión para favorecer la inclusión de los niños con el síndrome de Asperger en las aulas.

Estrategias generales de intervención en el aula:

- Visuales en el proceso de enseñanza.
- Enseñar de manera explícita habilidades y competencias que, por lo general, no suelen requerir una enseñanza formal y estructurada.
- Evitar la crítica y el castigo, brindar refuerzo positivo.
- Atención a los indicadores emocionales, prevenir alteraciones en el estado de ánimo.
- Incluir temas de interés.
- Ayudar a organizar su tiempo libre.

- Oportunidad de elegir.
- Ambiente estable evitando cambios.
- Favorecer la generalización de los aprendizajes.
- Descomponer las tareas en pasos.
- Pautas de aprendizaje sin errores.

Asperger en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid:

Los alumnos con Síndrome de Asperger y otros trastornos de la comunicación afines a él, suelen englobarse dentro del grupo de alumnos que precisan intervención y apoyos especializados durante la etapa educativa. Para recibir dichos apoyos, es imprescindible recibir, a través de una evaluación llevada a cabo por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, un dictamen que determine que son Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). El Síndrome de Asperger (SA) se considera incluido dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, y por ello, de acuerdo con la ordenación interna de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (CM), pueden aprovechar recursos destinados específicamente a este colectivo (Equipo Específico de atención a alumnos con TGD, Centros de escolarización preferente en TGD, etc.).

Tipos de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

Hay tres tipos de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica:

1. Atención Temprana (EAT). Intervienen, principalmente, en las Escuelas Infantiles (0-6 años).
2. Generales (EOEP). Desarrollan su actuación en los centros de educación infantil y primaria (3-12 años).
3. Específicos de Discapacidad motora, discapacidad visual, discapacidad auditiva y alteraciones graves del desarrollo (EOEP Específicos). Tienen competencias en la orientación específica de las discapacidades respectivas, en todas las etapas educativas.
4. Su ámbito de intervención es regional. Prestan apoyo a los equipos anteriores y a los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria.

Modalidades de escolarización:

- Centros Ordinarios: recomendada en casi todos los casos, dispone apoyos adecuados



- Centros privados: No tienen obligación de prestar apoyo a alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Centros sostenidos con fondos públicos: obligados a solicitar y proporcionar a los Alumnos con NEE los apoyos necesarios, siguiendo las indicaciones de los Equipos de Orientación.
- Centros de Integración Preferente en TGD: Forman parte de una experiencia piloto de la
- C.M. Son centros ordinarios (públicos o concertados) que disponen de un aula de apoyo para la atención a alumnos con TGD. El número máximo de alumnos es aproximadamente de 5 por centro, y dispone de un Maestro de Audición y Lenguaje y/o un Técnico Especialista III.
- Centros de Educación Especial: No se considera la opción más apropiada para los alumnos con SA, pero tampoco debe descartarse como recurso excepcional en aquellos casos concretos en los que las exigencias de convivir en un centro ordinario sean excesivas para el alumno.

Desarrollo de la práctica/Experiencia

Hugo es un niño de 9 años que nació en Vitoria – Gasteiz.

Vive en el barrio de Abetxuko con sus padres y una hermana mayor que él. Es el hijo menor de cuatro hermanos. Pertenece a una familia humilde y trabajadora. Acude al colegio ordinario del barrio desde que era pequeño. Hugo tiene una estatura normal para su edad y complexión delgada. Es un niño muy inteligente, retraído, no presenta ningún tipo de retraso en la adquisición del habla ni del aprendizaje. Sin embargo, en ocasiones presenta problemas para relacionarse con los demás y comportamientos inadecuados. Habitualmente suele fijar su atención hacia un tema concreto, de manera obsesiva muchas veces. Aprendió a leer por sí solo con la edad de tres años.

Tiene una comprensión muy ingenua de las situaciones sociales, y no suele manipularlas para su propio beneficio. A pesar de sus dificultades, es un niño muy noble, posee un gran corazón, es fiel, sincero, y posee muchos de valores que podemos descubrir con tan sólo mirar un poquito en su interior.

Criterio Diagnóstico del DSM IV para el Diagnóstico de Síndrome de Asperger 299.80

A. Dificultades cualitativas de interacción social B. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas.

- C. El trastorno causa una discapacidad Generalizada del Desarrollo o de Esquizofrenia clínicamente significativa en el área social, ocupacional y en otras áreas importantes del desarrollo.
- D.- No existe un retraso clínicamente significativo en el lenguaje (por ej.: palabras sueltas a la edad de 2 años, frases comunicativas a los 3 años).
- E.- No existe un retraso clínicamente significativo para su edad cronológica, en el desarrollo cognitivo, de habilidades de auto-ayuda y comportamiento adaptativo (salvo en la interacción social) o de curiosidad por el entorno.
- F.- No se cumplen los criterios de otro trastorno.

Conductas problemáticas

- Fijación extrema respecto a un tema en concreto.
- Escasa imaginación y creatividad.
- Problemas al jugar con otros niños. No le gustan los deportes.
- Tiene problemas de sueño.
- No disfruta del contacto social. Se relaciona mejor con adultos que con los niños de su misma edad.
- Le cuesta vestirse, abrocharse los botones o hacer un lazo con los cordones.
- Sensible a sonidos fuertes, colores, olores o sabores.
- Impone sus propias reglas y ganar siempre.
- Pobre coordinación motriz
- Le cuesta identificar sus sentimientos y el de los demás. Tiene rabietas más de lo normal.
- Le cuesta salir de casa. No le gusta ir al colegio y presenta conflictos con sus compañeros.

Entorno familiar y educativo

- La familia de Hugo ha vivido a lo largo de toda esta etapa situaciones especiales en muchos aspectos. La fuente predominante de tensión que se crea es la búsqueda de servicios especiales, como colegio específico, terapeuta, médico, etc. que sean capaces de cubrir las necesidades del niño. A la tensión se suma la escasez de servicios y la duda de estar proporcionando al niño la mejor atención posible.
- Un aspecto indispensable es que es necesario cambiar los horarios de toda la familia para tener tiempo para atender correctamente a Hugo; se necesita establecer una rutina para atender las actividades del niño.



Recursos sociales y sanitarios que utiliza:

- Ocasionalmente, Hugo acude junto con su padre o madre al centro cívico del barrio; allí juega a juegos de mesa o pinta láminas de dibujos animados. No le gusta jugar con otros niños en el parque de juegos, únicamente utiliza los juegos, revistas, periódicos y las láminas de pintura.
- Como recurso sanitario utiliza el centro de salud del barrio, ha acudido en breves ocasiones y únicamente por motivos de salud.

Tratamientos y recursos sanitarios recomendables:

AS coordina terapias que abordan los tres síntomas esenciales del trastorno: malas habilidades de comunicación, rutinas obsesivas o repetitivas y torpeza física. Programa eficaz.

- Habilidades sociales
- Terapia conductual cognitiva, un tipo de terapia del “habla” ayude a mejorar sus emociones y disminuir sus intereses obsesivos y rutinas repetitivas.
- Medicamentos para enfermedades coexistentes como depresión y ansiedad.
- Terapia ocupacional o física para los niños de integración sensorial o mala coordinación motora
- Terapia especializada del habla/ lenguaje
- Capacitación y apoyo para padres para enseñarles las técnicas de comportamiento para usar en el hogar

Planificación de Apoyos

1. Empleo de apoyos visuales en cualquier proceso de enseñanza.
2. Asegurar un ambiente estable y predecible, evitando cambios inesperados.
3. Favorecer la generalización de los aprendizajes.
4. Asegurar pautas de aprendizaje sin errores.
5. Descomponer las tareas en pasos más pequeños.
6. Ofrecer oportunidades de hacer elecciones.
7. Ayudar a organizar su tiempo libre, evitando la inactividad o la dedicación excesiva a sus intereses especiales.
8. Enseñar de manera explícita habilidades y competencias que por lo general no suelen requerir una enseñanza formal y estructurada.

9. Priorizar objetivos relacionados con los rasgos nucleares del Síndrome de Asperger.
10. Incluir los temas de interés para motivar su aprendizaje de nuevos contenidos.

Para ayudar con la parte académica

- Modificación de la extensión o el enfoque de algunas tareas.
- Tutoría
- Ayuda para tomar notas
- Preparación (anticipar el trabajo)
- Comunicación estructurada y frecuente entre los padres y los maestros acerca de las tareas, las expectativas, las habilidades, el progreso y los problemas.
- Proyectos y trabajos relacionados con el área de mayor interés para el estudiante.
- Asistencia a la clase de gimnasia.
- Presentar la materia mediante ayudas visuales.
- Para ayudar a bajar la ansiedad
- Preparar al estudiante para las transiciones.
- Intervención proactiva si el niño muestra signos de estrés.
- Descansos.
- Maestros flexibles que puedan tolerar diferentes maneras de hacer las cosas. Rutinas de clase.
- Advertencias previas en caso de cambios en los planes de clase.
- Asistencia o actividades alternativas momentos de distensión.
- Modificación, asistencia o preparación de proyectos grupales.

CONCLUSIONES

La expresión educación inclusiva, ha de incorporar intrínsecamente la diversidad y contemplar la identidad y pluralidad de los sujetos de aprendizaje evitando en todo momento cualquier tipo de exclusión.

En la misma línea, la filosofía de la inclusión persigue una escuela para todos, una comunidad educativa, que ha de satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales y con independencia de si tienen o no discapacidad.



De esta forma, una escuela inclusiva, constituye el ámbito que proporciona las raíces de formación imprescindibles para cooperar en la erradicación de la desigualdad e injusticia social, dado que se reconoce la educación inclusiva, no como fin en sí misma, sino un medio para alcanzar el establecimiento de una sociedad inclusiva.

Esta manera de entender la inclusión se va plasmando en la normativa que regula el funcionamiento de los sistemas educativos. En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) expone, ya en su Preámbulo, que la inclusión ha de entenderse como un principio que garantiza el desarrollo de todos, favorece la equidad y contribuye a una mayor cohesión social. Este principio ha de garantizar una respuesta educativa a todos los alumnos en todas las etapas, dado que la atención a la diversidad es una necesidad. Todo ello supone un paso muy significativo porque traduce inclusión y atención a la diversidad como principios de base, no como medidas que responden a las necesidades de unos pocos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Attwood, T. (1998). El síndrome de Asperger. Una guía para la familia. Barcelona: Paidós.

Belinchón, M., Hernández, J. y Sotillo, M. (2008). Personas con síndrome de Asperger. Funcionamiento, detección y necesidades. España: Gráficas Flora, S. L.

Szatmari, P. (2004). Una mente diferente. Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger. España: Paidós.

COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: REPERCUSIÓN DE UN PLAN DE INTERVENCIÓN EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Puente Maxera, Federico¹

¹ Universidad de Oviedo, España
e-mail: fedepuentem@hotmail.com, España

Resumen. La presente comunicación expone el plan de investigación establecido por el autor en el marco del Programa de Doctorado en Educación y Psicología. Versa sobre la interculturalidad y se suscribe al área de la Educación Física, con especial atención a aspectos relacionados con la metodología y la innovación curricular. Junto al pertinente marco teórico, se establece una relación de los objetivos (generales y específicos) que se pretenden alcanzar.

Por otro lado, y a efectos de dar a conocer experiencias prácticas sobre lo realizado hasta la fecha, se incluye un extracto de un estudio piloto reciente. En él se expone el diseño metodológico empleado, así como los resultados obtenidos de mayor relevancia.

Palabras clave: Interculturalidad, Educación Física, Educación deportiva, modelos de enseñanza (máximo cinco palabras).



INTRODUCCIÓN

El siguiente proyecto se presenta en el marco del *Programa de Educación y Psicología* y viene introducido en la línea de investigación de *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. La propuesta de investigación, que se contextualiza en el área de la Educación Física, está orientada a obtener mejoras tanto desde la innovación como de la revisión pertinente y exhaustiva del currículum de la materia. Para ello, se establece como objetivo el diseño y la consecuente validación de un programa intercultural de enseñanza de la Educación Física basado en el uso de modelos pedagógicos propios del área a la que hacemos referencia.

MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentan los aspectos teóricos más relevantes que fundamentan el trabajo de investigación. Estos son: la educación intercultural, la competencia intercultural, la sensibilidad intercultural y el modelo de educación deportiva.

Educación intercultural

La educación intercultural hace referencia a una serie de innovaciones educativas orientadas a ofrecer mejoras y soluciones a problemas surgidos como resultado de cambios de distinta naturaleza (social, económico, cultural, etc.). Entre los objetivos más destacados de este dominio, Díaz-Aguado (2006) destaca los siguientes: (a) la lucha contra la exclusión y adaptación de la educación a la diversidad del alumnado; (b) el respeto del derecho a la propia identidad; y (c) el progreso en el respeto a los derechos humanos. Del mismo modo, persigue la promoción de la igualdad de oportunidades en todo el alumnado a través de experiencias educativas que le ayude a ser culto y respetuoso con los demás (Banks, 2002).

Competencia intercultural

Teniendo en cuenta las consideraciones de algunos autores (e.g., Hamilton, Richardson y Shuford, 1998; Zabala y Arnau, 2008), podemos determinar que la competencia intercultural abarca una serie de componentes, a priori comunes al resto de competencias, y que vienen agrupados en actitudes, conocimientos y habilidades. Estos capacitan a un individuo para poder comprender y respetar a aquellas personas con antecedentes culturales diferentes a los de sí mismo y establecer relaciones positivas con dichas personas (Council of Europe, 2014).

Sensibilidad Intercultural

Se trata de un constructo teórico basado en que una persona es competente interculturalmente en la medida en que es capaz de identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes. En su aproximación conceptual, Chen y Starosta (1996) definen la sensibilidad intercultural como la *capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales*.

Existen dos grandes referentes que han estudiado su desarrollo. Por un lado, Bennet (1993), quien propone un modelo de carácter evolutivo que va desde el *rechazo* de las diferencias culturales hasta alcanzar la *integración*; y, por otro lado, Chen y Starosta (1996), quienes contemplan e incluyen a la variable dentro de la dimensión afectiva de la competencia intercultural. Es desde esta última perspectiva que será tratada la sensibilidad intercultural en el presente estudio.

Modelo de Educación Deportiva

El *Modelo de Educación Deportiva* (MED) fue desarrollado e introducido por Daryl Siedentop en el año 1984 y, desde entonces, ha sido adaptado e implementado de manera exitosa en diferentes países del mundo. Nace en respuesta a carencias detectadas en la enseñanza de la Educación Física. Los impulsores de este modelo observaron que los alumnos vivían experiencias de práctica deportiva alejadas, en gran medida, de la realidad deportiva (Siedentop, 2011). Evidenciaron la necesidad de desarrollar un modelo de enseñanza para la Educación Física que estimulase experiencias deportivas auténticas y en el que todos participaran por igual, independientemente de su nivel de habilidad.

Así, los aspectos que caracterizan al MED son, siguiendo a Siedentop, Hastie y Van Der Mars (2011), las siguientes: (1) las *temporadas*, que suponen la estructura temporal de la unidad didáctica; (2) la *afiliación*, ya que los alumnos se convierten en miembros de un equipo, asumiendo responsabilidades e identificándose con distintos elementos (nombre, uniforme, banderas, mascotas, etc.); (3) la *competición formal*, dado que la unidad se desarrolla a partir de un programa que incluye partidos y entrenamientos; (4) el *evento final*, la unidad culmina con una jornada final con entrega de premios y celebración; (5) el *registro de datos*, que es un aspecto fundamental para proporcionar un feedback inmediato al alumnado; y (6) la *festividad*, ya que la unidad se desenvuelve a través de un ambiente lúdico y divertido.

OBJETIVOS

General

El objetivo general de la investigación es comprobar los efectos de un Programa Intercultural de Educación Física (PIEF), basado en el Modelo de Educación Deportiva, sobre el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado de Primaria y Secundaria.

Específicos

Por su parte, se relacionan los siguientes objetivos específicos:

- Comprobar los efectos del MED en la competencia intercultural y la sensibilidad intercultural del alumnado de E. Primaria.
- Diseñar un Programa Intercultural de Educación Física (PIEF) a partir del Modelo de Educación Deportiva.



- Comparar los resultados obtenidos por el PIEF respecto a un programa basado en una metodología tradicional.
- Integrar el PIEF con otros modelos pedagógicos y comprobar sus resultados sobre el desarrollo de la competencia intercultural de una población.

Un primer objetivo específico ha ido orientado a examinar los efectos del MED en el alumnado de Educación Primaria de la Región de Murcia. Es por ello que, a continuación, se describe una de las experiencias realizadas suscritas a dicho objetivo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En este primer estudio, que lleva por título “*Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad*”, participaron 28 estudiantes ($M = 10.75$; $DT = .75$) de quinto curso de educación primaria pertenecientes a un colegio ubicado en la Región de Murcia (España). Se desarrolló un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y postest, de naturaleza cuantitativa y cualitativa. La información fue recabada mediante cuestionarios y entrevistas al alumnado, así como diarios y entrevistas a los docentes. Las variables tratadas fueron la sensibilidad intercultural y el comportamiento intercultural.

Diseño

Se implementó una unidad didáctica de mimo de 10 sesiones bajo las premisas del MED. Los 28 participantes fueron distribuidos en cinco grupos (heterogéneos en cuanto a género y diversidad étnico-cultural). Atendiendo a las premisas del modelo, cada alumno asumió una responsabilidad dentro de su grupo (*director, presentador, guionista 1, guionista 2, y preparador físico*), así como el rol propio de la obra a representar, es decir, el personaje. Igualmente, los equipos debieron realizar la labor de jueces (formando parte del *duty team*) para valorar las obras representadas, tanto ajenas como propias, a partir de una hoja de registro *ad hoc*. La secuencia didáctica progresó por las siguientes fases: (a) *introdutoria*, donde se dio a conocer el contenido, se organizaron los grupos, etc.; (b) *dirigida*, en la que el docente empleó métodos más directivos para impartir los contenidos, (c) *de práctica autónoma*, en la que los equipos (*compañías*) debían tomar sus propias decisiones y resolver problemas; (d) *de competición formal*, en la que se sucedieron una serie de representaciones objeto de valoración; y (e) el *evento final*, en el que los participantes representaron su obra ante el alumnado de Educación Infantil, quien acudió en calidad de espectador y recibió un taller de aprendizaje de mimo impartido por los propios estudiantes de quinto.

Instrumentos

La percepción de los estudiantes fue medida mediante entrevistas en grupo (cinco-seis estudiantes) y cuestionarios. Respecto a estos últimos, se utilizó, por un lado, la *Escala de Sensibilidad Intercultural* (Chen y Starosta, 2000), adaptada por Sanhueza (2010), compuesta por 10 ítems valorados a partir de una escala tipo Likert de cinco puntos; y, por otro lado, la *Escala de Autoevaluación del Comportamiento del*

Estudiante (Kellis et al., 2010), validada para evaluar el desarrollo moral y social de los estudiantes en contextos multiculturales y orientada a medir el comportamiento intercultural de los estudiantes. Consta de 14 ítems relacionados con cuatro habilidades sociales: *relaciones, irresponsabilidad, recompensa y ayuda*. En cada ítem los estudiantes debían asignar dos valores, dando su opinión respecto a dos momentos: pretest (aquello que pensaban antes de trabajar la unidad) y postest (su opinión una vez concluida la intervención).

Por su parte, la percepción docente fue medida a través de entrevistas y diarios. Respecto a las primeras, se realizaron entrevistas semi-estructuradas (Cohen y Manion, 2002) de manera individual, a cada uno de los profesores participantes y en tres momentos: antes, durante y después de la intervención. Incidieron en cuestiones relacionadas con la interculturalidad, el clima social, los aspectos metodológicos y otras cuestiones de consideración. Las entrevistas fueron registradas en archivos de audio y posteriormente transcritas. Por su parte, los diarios docentes registraron las observaciones, impresiones e incidencias más relevantes encontradas en cada sesión. El diario se introdujo como una guía para la reflexión práctica favoreciendo conexiones teórico-prácticas de relevancia (Porlán y Martín, 1991).

EVIDENCIAS

Las respuestas emocionales positivas a la sensibilidad intercultural del alumnado aumentaron de forma significativa en ambos géneros ($p < 0.5$). Del mismo modo lo hicieron los comportamientos interculturales, en especial, las conductas de ayuda. No se encontraron cambios significativos en el factor de irresponsabilidad.

	Pretest		Postest	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Respuesta Emocional Positiva				
N total	4.07	.80	4.56	.49
Varones	3.71	.84	4.29	.61
Mujeres	4.37	.66	4.77	.22
Comportamiento Intercultural				
N total	3.54	.62	3.87	.44
Varones	3.38	.77	3.85	.59
Mujeres	3.68	.42	3.89	.29
Ayuda				
N total	3.87	1.05	4.31	.75
Varones	3.62	1.13	4.16	.90
Mujeres	4.08	.98	4.43	.61
Irresponsabilidad				
N total	1.51	.78	1.61	.99
Varones	1.74	.95	1.79	1.20
Mujeres	1.28	.50	1.45	.74

Figura 1. Estadísticos descriptivos de la dimensión REP (Sensibilidad Intercultural) y Comportamiento Intercultural y sus Factores (Ayuda e Irresponsabilidad) de la muestra total, varones y mujeres.



Los estudiantes (autóctonos e inmigrantes), demostraron de manera bidireccional una gran disposición y disfrute a la hora de trabajar con compañeros de otras culturas, coincidiendo con la experiencia transnacional realizada por Hastie, Farias y Gutiérrez (2013). Dichas mejoras pudieron ser objetivadas a partir de dos aspectos, fundamentalmente. Por un lado, la idea de afiliación, determinante a la hora de crear sentido de pertenencia a nivel intergrupal y mejorar las relaciones entre sus componentes (Grant, 1992; MacPhail, Gorely, Kirk y Kinchin, 2008). Por otro lado, la importancia del contenido trabajado, defendido por los docentes como un aspecto clave para generar entusiasmo en el alumnado (Calderón et al., 2013), así como interacciones constantes y positivas. Los resultados reforzaron la idea de que el MED incide positivamente en las relaciones entre iguales, tal como lo constataron estudios anteriores (Cruz, 2008; Grant, 1992; Hastie, 1998; MacPhail et al., 2004). El presente estudio confirmó dichas mejoras pudiendo ser extrapoladas por primera vez a los contextos multiculturales.

	Postest – Pretest
REP	
N total Z	-3.60
Sig. <u>asintót.</u> (bilateral)	.00
Varón Z	-2.38
Sig. <u>asintót.</u> (bilateral)	.01
Mujer Z	-2.56
Sig. <u>asintót.</u> (bilateral)	.01
Comportamiento Intercultural	
N total Z	-3.52
Sig. <u>asintót.</u> (bilateral)	.00
Varón Z	-2.70
Sig. <u>asintót.</u> (bilateral)	.00
Mujer Z	-2.14
Sig. <u>asintót.</u> (bilateral)	.03
Ayuda	
N total Z	-2.86
Sig. <u>asintót.</u> (bilateral)	.00
Varón Z	-1.90
Sig. <u>asintót.</u> (bilateral)	.05
Mujer Z	-2.22
Sig. <u>asintót.</u> (bilateral)	.02
Irresponsabilidad	
N total Z	-.71
Sig. <u>asintót.</u> (bilateral)	.47
Varón Z	-.27
Sig. <u>asintót.</u> (bilateral)	.78
Mujer Z	-.37
Sig. <u>asintót.</u> (bilateral)	.70

Figura 2. Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral (*Sig. A. Bil.*) de la prueba de Rangos de Wilcoxon de las variables a estudio.

Las relaciones de colaboración, manifiestas a lo largo de la intervención, han aumentado de forma general en todo el alumnado. Entre las razones más fundamentadas por los participantes, destacan el dominio eficaz de la responsabilidad asumida y la afiliación. Ésta última ya constatada en la experiencia transnacional realizada por Hastie et al. (2013). Sin embargo, se encontraron diferencias en función del género en las REP en favor de las mujeres, tanto en el pretest como en el postest.

Esta tendencia más favorable de las niñas a empatizar con realidades culturales diferentes fue subrayada en el estudio de Sanhueza (2010) y permiten prever el desarrollo de intervenciones e innovaciones docentes que puedan utilizarse para obtener iguales logros en los niños.

CONCLUSIONES

Las necesidades educativas emergentes en materia de interculturalidad, y en vistas a un diseño mejorado, estriban en una serie de decisiones metodológicas por tomar. Dentro de las tareas organizativas iniciales, se ha constatado la importancia de apostar por grupos heterogéneos (Martínez de Ojeda, 2012) que atiendan a numerosas variables, entre ellas, la diversidad cultural. Igualmente, la asignación de roles, así como la afiliación, se confirman como dos elementos indispensables para la mejora de las relaciones sociales, colaborativas y comunicativas, así como para potenciar los niveles de sensibilidad y comportamiento interculturales en sus dimensiones positivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education* (3ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En M. Paige (Ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Calderón, A., Hastie, P., Liarte, J. P., y Martínez de Ojeda, D. (2013). El modelo de educación deportiva y la enseñanza de la danza. Una experiencia de bachillerato. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 93-98.
- Carlson, T. B. (1995). Now I think I can: The reaction of eight low-skilled students to sport education. *ACHPER Health Lifestyles Journal*, 42(4), 6-8.
- Chen, G. M. y Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: a synthesis. *Communication Yearbook* 19, 353-383.
- Chen, G.M., y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.



- Council of Europe (2014). *Developing intercultural competence through education. Pestalozzi series No. 3.*
- Cruz, A. (2008). The experience of implementing sport education model. *Journal of Physical Education y Recreation (HK)*, 14(1), 18-31.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Grant, B.C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44, 304-316.
- Hamilton, H., Richardson, B. J., y Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 18(1), 5-17.
- Hastie, P. (1998). Applied benefits of the sport education model. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 69(4), 24
- Hastie, P., Farias, C., y Gutiérrez, D. (2013). Students' and teachers' responses to a transatlantic sport education league. *Journal of the International Society for Comparative Physical Education and Sport*, 35(2), 22-33.
- Kellis I., Vernadakis N., Albanidis E., Derri V., y Kourteses T. (2010). The development of a student's behaviors' self-evaluation scale (SBSS) in multicultural physical education class settings. *Educational Research and Review*, 5(11), 637-645.
- MacPhail, A., Kirk, D., y Kinchin, G. D. (2004). Sport Education: promoting team affiliation through Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(2), 106.
- MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., y Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79, 344-355.
- Martínez de Ojeda, D. (2013). *El modelo de enseñanza de Educación Deportiva (Sport Education): Aprendizaje, enseñanza y aplicaciones prácticas* (Tesis doctoral). Universidad Católica San Antonio – Murcia, España.
- Porlán, R., y Martín, J. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Ed. Díada.
- Sanhueza, S.V. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincial de Alicante*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y H. van der Mars (2011). *Complete Guide to Sport Education*, Second Edition. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

APOYO AUDITIVO-VISUAL AL DESARROLLO GRAMATICAL EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

**Miranda Fernández, Manuela¹, Martínez López, Verónica²
Agra Castro, José Manuel¹**

¹ CPEE Castiello, España
manuelana@educastur.org

² Universidad de Oviedo, España
martinezveronica@uniovi.es

¹ CPEE Castiello, España
jmanuelgt@educastur.org

Resumen. La investigación del lenguaje en la discapacidad intelectual (DI) se enfoca actualmente desde la noción de “especificidad sindrómica” y contrasta los perfiles lingüísticos de distintos síndromes genéticos revelando que la competencia gramatical puede verse severamente afectada en algunos de ellos. Diversos estudios demuestran que el aprendizaje del lenguaje basado en la audición se ve comprometido en la DI y que la adquisición de vocabulario y gramática está determinada por su escasa capacidad de memoria verbal a corto plazo. Sin embargo, el vocabulario y la producción gramatical aumentan cuando ésta se acompaña de material visual. El objetivo de este trabajo es determinar si un programa de intervención de apoyo auditivo-visual simultáneo mejora el lenguaje de los sujetos con DI, independientemente de que presente o no síndrome genético, incrementando el reconocimiento de sonidos, vocabulario y producción gramatical. La muestra está formada por 8 sujetos con DI entre 10;11 y 15;10 años, escolarizados en un colegio de educación especial. El procedimiento se basó en la utilización de material auditivo-visual formado por 50 sonidos asociados a 50 secuencias de pictogramas ARASAAC. Los resultados revelan que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos con síndrome y sin síndrome después de la intervención. Además, todos los sujetos muestran un incremento significativo en cuanto al reconocimiento de sonidos, vocabulario y nivel gramatical. Con estos resultados se valora la efectividad del material auditivo-visual utilizado, apostando por intervenciones que prioricen el tipo de apoyo proporcionado a todos los sujetos con DI.

Palabras clave: discapacidad intelectual, síndrome genético, desarrollo gramatical, apoyo auditivo-visual.



INTRODUCCIÓN

La nueva concepción de la discapacidad intelectual (DI) es el resultado de distintos enfoques emergentes a lo largo de las últimas décadas, que exigen que la intervención adopte de modo creciente dichas perspectivas. En primer lugar, el enfoque evolutivo recoge el conocimiento del perfil de desarrollo específico de un sujeto. Por otro lado, el enfoque ecológico considera los distintos contextos de desarrollo y la evaluación rigurosa del funcionamiento actual de cada caso (Chapman, 2001). Un tercer enfoque, el pragmático, plantea que la intervención se debe orientar hacia la funcionalidad adaptativa, teniendo como objetivo inmediato la capacidad de participación del sujeto en las distintas situaciones. En concreto, atiende a la funcionalidad comunicativa del lenguaje, priorizando las condiciones y posibilidades de uso por encima de la corrección formal de los elementos del sistema lingüístico (Diez-Itza, 2005).

El moderno paradigma de la especificidad sindrómica se ha basado en la comparación entre los síndromes de mayor incidencia, revelando desde los primeros estudios diferencias muy significativas en el desarrollo de los distintos niveles del lenguaje y dimensiones cognitivas en cada síndrome (Rondal y Ling, 1995). Las dificultades en la gramática y, particularmente en el desarrollo y funcionamiento morfosintáctico, son la regla más que la excepción en los síndromes genéticos más estudiados, el síndrome de Down y el síndrome X-Frágil. Por el contrario, no existe investigación específica sobre el desarrollo gramatical en aquellos síndromes con menor incidencia poblacional, algunos de los cuales son considerados enfermedades raras.

Por otro lado, una característica general de los sujetos con DI es que muestran una respuesta más pobre a los estímulos auditivos que los niños con desarrollo típico, por lo que se puede esperar que tengan dificultades concretas en aspectos sintácticos de la producción gramatical tales como una actuación más pobre en la imitación de oraciones con longitud media de enunciados (LME) superior a dos elementos (Marcell, Ridgeway, Sewell y Whelan, 1995). Sin embargo, no se halla alteración cuando los elementos gramaticales se acompañan de material visual (Jenkins, 1993).

En este sentido, diversos estudios dan muestras de cómo el tipo de material empleado en la intervención con sujetos con DI ayuda a mejorar ciertos aspectos de su perfil lingüístico. Así, el uso de programas de televisión, los dibujos de eventos complejos o los cuentos sin palabras aumentan tanto la LME y su complejidad en situaciones de narración personal (Thordardotir, Chapman y Wagner, 2002) como la producción léxica y la LME en la narración de cuentos de los que probablemente han visto imágenes (Miranda, Fernández, Huelmo y Diez-Itza, 2008). Además, la capacidad de recuerdo de vocabulario se incrementa cuando existe un apoyo visual (Chapman, Sindberg, Bridges, Gigstead y Hesketh, 2006). Por su parte, Aguado y Peralta (2001) sugieren basar la intervención de las combinaciones de dos palabras

utilizando un apoyo visual, puesto que éstas soportan los inicios del desarrollo sintáctico.

Uno de los apoyos fundamentales que puede proporcionarse en la DI es el uso de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) la cual, a través de diferentes sistemas de símbolos, adapta las necesidades lingüísticas de cada sujeto. El sistema pictográfico ARASAAC, desarrollado por el Portal Aragonés de CAA, ofrece recursos gráficos y herramientas para facilitar la comunicación de aquellas personas con alguna dificultad en esta área. En un estudio preliminar, se ha hallado que los símbolos de ARASAAC presentan un nivel de transparencia de significado más alta que la de los de otros SAAC en la categoría de nombres, adjetivos y verbos, pero no así en otros elementos gramaticales (Cabello y Bertola, 2012). Es por ello por lo que todo el material visual utilizado para mejorar el funcionamiento del nivel gramatical del lenguaje en los sujetos de este estudio se apoya en pictogramas ARASAAC.

De acuerdo con esta revisión, la hipótesis general de este trabajo es que los sujetos con DI con o sin síndrome asociado presentarán un incremento de la productividad léxica y del desarrollo gramatical, si la intervención lingüística se acompaña de material auditivo-visual.

OBJETIVOS

1. Comprobar si existen diferencias significativas entre el grupo de sujetos con síndrome y sin síndrome antes y después de la intervención en producción léxica y desarrollo gramatical.
2. Determinar si el programa de intervención de apoyo auditivo-visual simultáneo mejora el lenguaje de los sujetos con DI, incrementando el reconocimiento de sonidos, vocabulario y producción gramatical.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Participantes

La muestra de este estudio está formada por 8 sujetos (7 chicos y 1 chica) con DI (4 con síndrome genético asociado, pero no el mismo, y 4 sin síndrome genético), con un rango de edad entre los 10;11 y 15;10 años ($X=12.05$ y $DT=1.646$), escolarizados en un colegio público de Educación Especial del norte de España en la Etapa Básica Obligatoria (EBO) niveles I y II. Todos los sujetos acuden a clase con regularidad.

La selección de la muestra se llevó a cabo conforme a tres criterios: el diagnóstico de DI, con o sin síndrome genético asociado, que consta en el dictamen de escolarización, la Edad Verbal (EV) y la Edad Mental (EM).

Con anterioridad al inicio del estudio, se informó a los padres-tutores de los



sujetos del objeto del mismo y se firmó el consentimiento informado. También se contó con la autorización de la institución donde se llevó a cabo la investigación.

Materiales para la evaluación

Las pruebas estandarizadas utilizadas para seleccionar la muestra fueron el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT) (Dunn y Dunn, 1981), con el fin de establecer la edad lingüística receptiva de los participantes y el test de Matrices Progresivas de Raven (Raven, 2001) en concreto, la Escala CPM en color, que permite obtener una estimación de la inteligencia general. Asimismo, se utilizó la subescala de Dígitos del Test de inteligencia para niños de Wechsler en su versión revisada (WISC-R) (Wechsler, 1993).

El material utilizado en el pretest y postest de Sonidos consistió en presentar 50 sonidos del Banco de Sonidos del Ministerio, clasificados en seis ambientes diferentes: *Casa, Cocina, Baño, Ciudad, Animales* y *Otros* sonidos, en soporte audio almacenados en un ordenador Toshiba Satellite 1900-102, conectado a un equipo de música SONY RX70 y con salida a través de auriculares mini-phon estéreo 3.5mm. En el pretest y postest de Vocabulario se utilizaron 150 pictogramas ARASAAC en color. Y en el pretest y postest de Gramática se utilizaron 13 láminas, con diferentes secuencias de pictogramas, ordenadas según su grado de complejidad, siendo tres láminas de dos pictogramas, seis láminas de tres y cuatro láminas de cuatro. Las respuestas de los participantes en Sonidos, Vocabulario y Gramática se anotaron en sus hojas de registro.

Materiales para la intervención

Los materiales utilizados en las sesiones de intervención fueron los mismos que los descritos para las sesiones de pretest y postest, añadiendo una grabadora de voz SONY TCM-200DV estándar de cassette y cintas de cassette TDK para registrar las emisiones verbales de los participantes en la primera y última sesión de intervención.

Procedimiento

Las sesiones de evaluación y de intervención se desarrollaron a nivel individual en el contexto habitual del aula de Audición y Lenguaje del colegio de los sujetos, en interacción entre cada sujeto y una de las investigadoras, que siempre fue la misma.

En las sesiones de pretest y postest, en la fase de Sonidos, la consigna era: “*Vas a escuchar un sonido y tienes que decirme lo que es, ¿de acuerdo?*” A continuación, se colocaban los auriculares al sujeto, se reproducía el primer sonido y se le preguntaba: “*¿Qué has escuchado?*”. En las sesiones de Vocabulario, la investigadora le daba la siguiente instrucción al sujeto: “*Voy a enseñarte unos dibujos y tienes que decirme lo que son, ¿de acuerdo?*”. A continuación, presentaba las 150 láminas con cada pictograma individual y le preguntaba: “*¿Quién es?*” “*¿Qué es?*” o “*¿Qué hace?*”. Por último, en las sesiones de Gramática, la instrucción era: “*Voy a enseñarte unos dibujos y tienes que*

contarme lo que pasa en ellos ¿de acuerdo?”. Por último, presentaba las 13 láminas con cada secuencia de dos, tres o cuatro pictogramas y le preguntaba: “¿Qué ocurre aquí?”. En las tres tareas, la investigadora anotaba las respuestas del sujeto en la correspondiente hoja de registro.

El programa de intervención se dividió en ocho sesiones que tuvieron lugar durante ocho semanas consecutivas. Cada sesión se subdividió en dos partes de 30 minutos cada una. En la primera parte se presentaban los primeros 25 sonidos (del 1 al 25) y en la segunda parte los otros 25 sonidos (del 26 a 50).

Una de las características de este programa de intervención es que, aun manteniendo la misma estructura de presentación, la dificultad de las sesiones se incrementa progresivamente, ya que los sonidos se presentan siempre de uno en uno, pero el número de láminas con las secuencias de pictogramas va en aumento, por lo que el sujeto necesita mayor nivel de atención, discriminación, identificación y comprensión para poder emitir la respuesta verbal correcta.

En todas las sesiones, el sujeto escuchaba un sonido a la vez que veía una, dos, tres o cuatro láminas con cuatro pictogramas formando un enunciado, en donde sólo uno de ellos correspondía al sonido. Ante la presentación simultánea de sonido e imagen se le preguntaba al sujeto “¿Qué has escuchado?”. Se le pedía así una emisión verbal que podía ser correcta o incorrecta, tras la cual la investigadora emitía el enunciado completo e instaba al sujeto a repetirlo al tiempo que señalaba cada pictograma. El formato utilizado para presentar los enunciados se muestra en la Figura 1.

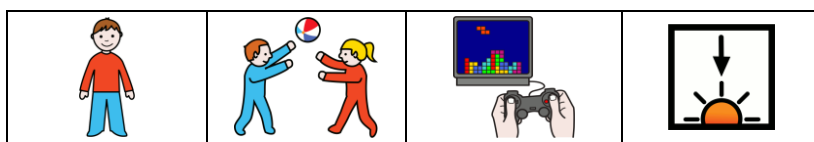


Figura 1. Lámina con una secuencia de cuatro pictogramas ARASAAC

En la Tabla 1 se recogen ejemplos de emisiones verbales dadas por distintos sujetos en la primera y en la octava sesión de intervención.

Emisión verbal completa	Primera sesión de intervención	Octava sesión de intervención
El niño juega con la consola por la tarde	Juegos	Niña, niño juega consola tarde/mañana
Los coches pitan en la calle porque hay un atasco	Los coches pitan	Los coches pitan en la calle porque hay un atasco
La ambulancia lleva a un enfermo al hospital	El niño lleva a la ambulancia	La ambulancia lleva a un enfermo al hospital
La gente aplaude a los artistas en el teatro	-----	La gente aplaude a los artistas en el teatro

Tabla 1. Ejemplos de emisiones verbales en la primera y octava sesión de intervención



Análisis de los datos

En la tarea Sonidos, se asignaba un punto si la respuesta era correcta y cero puntos si era incorrecta. En la tarea Vocabulario, si el sujeto no emitía una respuesta o decía “No lo sé” se puntuaba con cero, si decía una palabra incorrecta, un punto, si decía una palabra válida, aunque no exacta al pictograma, dos puntos, y si decía la palabra correcta, tres puntos. Además, se tuvo en cuenta la clase de palabras que decían los sujetos (nombres, verbos y adverbios). La tarea Gramática se puntuó según el número de elementos que contenía la emisión verbal dada por el sujeto: dos, tres o cuatro puntos, uno por cada pictograma. Los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS versión 20.0 para Mac, para obtener estadísticos descriptivos y la prueba no paramétrica Z de Wilcoxon. También se realizó el cálculo post-hoc de la potencia observada y el tamaño del efecto para valorar la efectividad del programa y para compensar la ausencia de grupo control. Además, se utilizó Eta al cuadrado (η^2) que mide la magnitud del efecto del tratamiento. Por otro lado, se empleó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para saber si había diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de sujetos con síndrome y sin síndrome.

EVIDENCIAS

Los resultados de las pruebas estandarizadas muestran que los sujetos presentan una un rango de Edad Verbal (EV) entre 3;09 y 6;11, una Edad Mental (EM) por debajo del percentil 5 y una puntuación media de 4 dígitos en Memoria Auditiva (MA).

La EV correlaciona significativamente con la MA ($r=.737$; $p=.037$), con Vocabulario en el pretest ($r=.877$; $p=.004$) y en el postest ($r=.733$; $p=.038$) y con Gramática en el pretest ($r=.815$; $p=.014$); pero no correlaciona con EC, EM y Sonidos. Por otro lado, no se haya correlación significativa entre EM y MA con EC, Sonidos, Vocabulario y Gramática. Se ha hallado correlación estadísticamente significativa entre el pretest y el postest de Vocabulario ($r=.926$; $p=.001$).

Sí se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de sujetos con síndrome y sin síndrome en la EV ($Z=2.323$; $p=.029$) a favor del grupo de sujetos con síndrome genético asociado. En cambio, no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en EM, en MA, y tampoco en las variables Sonidos, Vocabulario y Gramática tanto en el pretest como en el postest.

En la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos en las variables Sonidos, Vocabulario y Gramática en las dos situaciones pretest (PRE) y postest (POST) presentando el valor de Z, su significación y tamaño del cambio tras la aplicación del programa de intervención. Los participantes obtienen puntuaciones en el POST que muestran diferencias estadísticamente significativas en comparación con las obtenidas en el PRE en las tres variables. En Vocabulario ($Z=2.521$; $p=.012$) y en Sonidos ($Z=2.524$; $p=.012$), los sujetos muestran un incremento más significativo tras la intervención realizada. Asimismo, en estas variables la potencia observada es muy

elevada (1.000) y tienen un tamaño del efecto grande ($\eta^2 < .8$). Por su parte, en la variable Gramática, se observa un tamaño del efecto mediano ($\eta^2 < .5$).

Los resultados obtenidos en Sonidos en los seis ambientes muestran que hay diferencias estadísticamente significativas después de la intervención en todos los ambientes, siendo más elevadas en Cocina ($Z=2.539$; $p=.011$), Animales ($Z=2.539$; $p=.011$), y Casa ($Z=2.536$; $p=.011$). Por otro lado, es en el ambiente Baño donde la diferencia de medias es menor ($Z=2.032$; $p=.042$).

Variable	Medida	Media	DT	Z	p	Potencia observada	Eta cuadrado
Sonidos	PRE	24.75	8.812	2.524	.012	1.000	.891
	POST	44.75	4.950				
Vocabulario	PRE	60.16	10.406	2.521	.012	1.000	.977
	POST	93.58	5.865				
Gramática	PRE	32.88	6.058	2.366	.018	.813	.613
	POST	40.00	0				

Tabla 2. Estadísticos descriptivos, Z de Willcoxon, Potencia observada y Eta cuadrado para Sonidos, Vocabulario y Gramática

Asimismo, los resultados obtenidos en las tres clases de palabras de Vocabulario muestran que hay diferencias estadísticamente significativas después de la intervención en las tres categorías: Verbos ($Z=2.527$; $p=.012$), Nombres ($Z=2.524$; $p=.012$), y Adverbios ($Z=2.041$; $p=.041$).

Por último, los resultados obtenidos en la producción del número de elementos gramaticales muestran que sólo hay diferencias estadísticamente significativas en la producción de tres elementos ($Z=2.023$; $p=.043$) y cuatro elementos ($Z=2.375$; $p=.018$).

CONCLUSIONES

El procedimiento utilizado nos permite analizar si el apoyo auditivo-visual simultáneo mejora el lenguaje de los sujetos con DI. De este modo, observamos que se produce un incremento en el reconocimiento de sonidos, vocabulario y producción gramatical en términos de clases de palabras y longitud de enunciados en todos los sujetos después de la intervención. Un análisis de estas variables en el grupo de sujetos con síndrome y sin síndrome muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas después de la intervención. Así, se ha observado el efecto facilitador del



apoyo visual mediante pictogramas ARASAAC en el nivel gramatical, unido a la fortaleza del vocabulario en todos los sujetos con DI. Esta mejora del lenguaje a partir de material auditivo-visual va en consonancia con la idea de que todas las personas con DI necesitan apoyos específicos que favorezcan su desarrollo comunicativo y lingüístico, ya que el uso del lenguaje tiene consecuencias transversales en todas las áreas, momentos y contexto del desarrollo. De ahí que el lenguaje se convierta en el vehículo que les permita las interacciones personales y socio-afectivas que les conducen hacia una vida cada vez más rica e independiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. y Peralta, F. (2001). El lenguaje en las personas con retraso mental. En J. Peña-Casanova (Ed.), *Manual de Logopedia* (3ª ed.). Barcelona: Masson.
- ARASAAC. Autor pictogramas: Sergio Palao. Propiedad: Gobierno de Aragón. Procedencia: ARASAAC <http://arasaac.org>. Licencia: CC (BY-NC-SA).
- Banco de sonidos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte NIPO: 030-12-286-5 Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>
- Cabello F. y Bertola, E. (2012). Símbolos pictográficos de ARASAAC: ¿son adecuados? En J. Navarro, M^a.T. Fernández, F.J. Soto y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas Flexibles en Contextos Educativos Diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/inves.html>
- Chapman, R.S. (2001). Desarrollo del lenguaje en niños y adolescentes con síndrome de Down. En J.F. Miller, F. Leddy y L.A. Leavitt (Eds.), *Síndrome de Down: Comunicación, Lenguaje y Habla*. Barcelona: Masson.
- Chapman, R.S., Sindberg, H., Bridge, C, Gigstead, K. y Hesketh, L.J. (2006). Effect of memory support and elicited production on fast mapping of new words by adolescents with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 3-15.
- Diez-Itza, E. (2005). Genes del lenguaje, deficiencia mental y educación especial. En I. Ruiz, F. Vicente, A. Ventura, J.A. del Barrio y M.I. Fajardo (Eds.), *Necesidades Educativas Específicas*. Santander: INFAD/PSICOEX.
- Dunn, M. y Dunn, M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised, PPVT-R*. Madrid: TEA.
- Jenkins, C. (1993) Expressive language delay in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 1(1), 10-14.

Marcell, M.M., Ridgeway, M.M., Sewell, D.H. y Whelan, M.L. (1995). Sentence imitation by adolescents and young adults with Down's syndrome and other intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(3), 215-232.

Miranda, M., Fernández, G., Huelmo, J. y Diez-Itza, E. (2008). Desarrollo léxico en niños y adolescentes con síndrome de Down. En E. Diez-Itza (Ed.), *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación* (461-469). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Raven, J.C. (2001). *Raven. Matrices Progresivas*. Madrid: TEA.

Rondal, J.A. y Ling, D. (1995). Especificidad sindrómica del lenguaje en el retraso mental. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 15(1), 3-17.

Thordardottir, E., Chapman, R.S. y Wagner, L. (2002). Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 24, 163-183.

Wechsler, D. (1993). *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños Revisada (WISC-R)*. Madrid: TEA.

Este estudio se enmarca en el Programa “Seguimiento de Innovación e Investigación Educativa y Planes de Calidad”, en convenio entre Principado de Asturias, Consejería de Educación y Ciencia, y Universidad de Oviedo, en la convocatoria 2016.

LA LITERATURA INFANTIL EN LA ESCUELA INCLUSIVA: LA COOPERACIÓN ENTRE DOCENTES Y FAMILIAS DE NIÑOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

Llorens García, Ramón F.¹, Belda Martínez, David²

Universidad de Alicante, España

¹e-mail: ramon.llorens@ua.es, ²e-mail: dbmalco@hotmail.com

Resumen. Actualmente, la variedad y la calidad temática de la literatura infantil la convierten en un elemento capital en la educación inclusiva: diversidad funcional, interculturalidad, diversidad afectivo-sexual...son temas que trata sin ambages, atendiendo a la realidad social con la que convive el alumnado. La imagen que se ofrece de esta realidad, sin embargo, puede ser estereotipada en ocasiones, en las obras infantiles. Para evitar los estereotipos, resulta fundamental la colaboración entre docentes y familias. Se presentan en este trabajo los resultados de la investigación cuyo objetivo ha sido recopilar, estudiar y analizar la opinión de las familias de niños y niñas con diversidad funcional acerca de la imagen que la literatura infantil refleja de estos y su idoneidad para ser utilizada por los docentes en el aula. En el estudio participaron 155 familias. Los resultados mostraron que, desde el punto de vista de estas, una mayoría de los libros seleccionados son recursos idóneos para trabajar la inclusión, libros que debidamente tratados por el profesorado del centro, pueden contribuir en la escuela inclusiva a ofrecer una imagen real de la diversidad funcional al lector en formación, al tiempo que contribuyen, por la calidad literaria, a su formación lecto-literaria y humana.

Palabras clave: literatura infantil, discapacidad, diversidad funcional, escuela inclusiva.



INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la literatura ha tratado el tema de la diversidad funcional ofreciendo una imagen que ha ido evolucionando desde las imágenes negativas de las personas con diversidad funcional (Cuevas, 2005) hasta las imágenes de integración como personajes principales o secundarios en la literatura actual. La literatura infantil actual ofrece, en general, una imagen positiva, aunque en ocasiones cae en estereotipos y perjudica de este modo la visión que sobre las personas con diversidad funcional, pueden tener los niños y las niñas. Esta imagen que transmite la literatura infantil es la que se propone analizar en el presente trabajo, atendiendo al punto de vista de las familias con alguno de sus miembros con diversidad funcional. La literatura que leen las niñas y los niños debe tener unos prescriptores, sus docentes, pero, al mismo tiempo, cuando se plantea la necesidad de ofrecer una imagen no estereotipada de la persona con diversidad funcional al alumnado de los distintos niveles educativos, es conveniente también saber qué opinan de estas lecturas las familias. Desde nuestro punto de vista, es posible desarrollar en el alumnado su competencia literaria (para ello deberemos realizar una selección de obras en las que los valores estéticos estén presentes y no subordinados a objetivos didácticos, puesto que “[...] al carecer de las virtualidades de la competencia estética, [contribuirían] decididamente a inmovilizar —cuando no a pervertir— la creatividad de sus destinatarios” (Sánchez, L., 1995). La literatura infantil contribuye a la formación literaria y humana de quien la lee y “la altura ética de los contenidos no asegura su impregnación en los receptores si no conlleva una potencia expresiva que asegure el deleite lector” (Tejerina y Echevarría, 2007). La literatura infantil fomenta la creatividad del destinatario y lo hace, al mismo tiempo, identificarse con los personajes que habitan en ella: “[...] estos personajes ya no son abordados como seres al margen de, sino como partes de una sociedad” (Pena, 2014).

Diversidad funcional y Literatura Infantil: alumnado, docentes y familias

Nadie duda de las intenciones y objetivos que busca la educación inclusiva; la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y sobre todo la integración social de los factores desfavorecidos, como apuntan Luque y Torreblanca (2007). Pero continuamente están apareciendo opiniones que ponen en duda que se esté cumpliendo estos objetivos, principalmente por falta de recursos en los centros escolares y por la formación del profesorado, no preparado para dar la mejor respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales; “Observamos que no se dedica el esfuerzo suficiente y con fórmulas diferentes dirigidas a que la Comunidad Educativa cambie su mirada y se comprometa con la Educación Inclusiva”, opinión de familiares de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo (FEAPS Madrid, 2015). Y uno de los colectivos que más está sufriendo la adaptación y la falta de preparación para atender y dar respuesta a todo el alumnado, son las familias de niños y niñas con diversidad funcional; “la exclusión se cuele por los entresijos de la convivencia dejando poco espacio y tiempo para las personas con limitaciones” (Vega, A., 2012), “La presencia de la persona con dificultades molesta e impide el aprendizaje de los demás y absorbe el tiempo del

docente que no puede atender a los otros” (Cardona, R. y Ortells M., 2012).

Si nos atenemos a uno de los principios de la escuela inclusiva “*Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad*” (MECD). De esta comunidad forman parte alumnado, familias y docentes. La literatura infantil se ofrece como un elemento capital en la educación inclusiva. Tal como afirma Curry (2010): “*La lectura de ficciones consiste en la proyección imaginativa de uno mismo en la posición de quién está leyendo un texto y ganando conocimiento de los eventos descritos en la lectura*”. Esta identificación del lector con los personajes que viven en la obra, le hace compartir su visión, sentir su rechazo o su inclusión.

OBJETIVO

Analizar, estudiar e interpretar la opinión que tienen las familias de niños con diversidad funcional sobre la literatura infantil que trata este tema para realizar una valoración y conocer si este recurso literario puede ayudar al docente a trabajar la integración de alumnos con diversidad funcional en el aula.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Buscamos conocer la opinión que tienen las familias sobre la literatura infantil, justificándonos en la afirmación que hacen Purificación Gato y Rafael Luis Carballo (2009); “*su significado, su simbolismo, el mensaje que encierran los cuentos, nunca podrá ser igual para quienes han tenido un contacto directo y cercano con la discapacidad, que para aquellos otros que tan sólo tienen de esta realidad una referencia meramente teórica*”, por tanto consideramos importantísima y muy interesante la opinión que puedan dar las familias al respecto.

Se seleccionan veintiocho lecturas que tratan el tema de la diversidad funcional, Se distribuyen por el tipo de diversidad funcional (“*Clasificación de Tipo de Discapacidad*”; Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática). Y se tienen en cuenta los siguientes criterios: para niños con edad no superior a los 12 años (Educación Infantil y Primaria), publicadas en España y con fácil acceso (con I.S.B.N.) a partir del 01 de Enero de 2000 y hasta el 31 de Mayo de 2015.

La selección está compuesta por:

- Un álbum infantil que trata la diversidad funcional en general: *Superhéroes*, de Roberto Aliaga.
- Nueve libros que hablan de la diversidad funcional física: *Lola la Loba*, de Almudena Taboada. *La fantástica niña pequeña y la cigüeña pedigüeña*, de Lucía Etxebarria. *Como pez en el agua*, de Daniel Nesquens. *Alvaro a su aire*, de Montserrat del Amo. *¡Corre, Sebastián, corre!*, de Juan Kruz Igerabide. *Catalina, el Oso y Pedro*, de Christiane Pieper. *Ruedas y el enigma del campamento moco tendido*,



de Guillermo Fesser. *Un año movido*, de Claus Kordon. *Mis pies son mi silla de ruedas*, de Franz-Joseph Huainigg.

- Nueve libros que tratan sobre diversidad funcional mental: *Háblame*, de Marco Berrettoni. *El caso de Lorenzo*, de Isabelle Carrier. *¡Zas Pum!*, de Heinz Janisch. *Mi hermana es un poco bruja*, de Carlos Puerto. *¿Qué le pasa a Lucía?*, de Javier Sobrino. *¿Quién es Nuria?*, de Florence Cadier. *¿Qué será cuando sea mayor?*, de Jordi Sierra. *Un tiesto lleno de lápices*, de Juan Farias. *Alas de mosca para Angel*, de Fina Casalderrey.
- Y nueve libros sobre diversidad funcional visual: *Colorines*, de Ferran Hortigüela. *La Niña que caminaba entre aromas*, de Ariel Andrés. *Siete ratones ciegos*, de Ed. Young. *Ojo de nube*, de Ricardo Gómez. *Paulina*, de Ana María Matute. *Cierra los ojos*, de Victoria Pérez Escrivá. *Mario y Pillo*, de Antonio A. Gómez. *Un arco iris en la oscuridad*, de Jan Coates. *Julia y Julio*, de Juan Trastos.

Una vez elegidas las lecturas, se repartieron los libros a las distintas familias que han participado en este estudio para que los padres pudieran realizar las lecturas y responder a la siguiente cuestión que les planteamos:

¿Recomendaría este libro a los profesores que ejercen docencia en las aulas ordinarias para trabajar con él la integración de los alumnos con diversidad funcional?

Pudiendo responder: 1-Nada, 2-Poco, 3-Regular, 4-Bastante y 5-Mucho.

En el estudio han participado 155 familias: 30 familias pertenecientes al Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Alicante, 18 familias del Centro de Atención Temprana y del Colegio de Educación Especial de ASPRONA en Almansa (Albacete), 49 familias de la Asociación de Familias de Niños con Prótesis AFANIP, y 58 familias de la Asociación de Discapacidad Mental FAULA TEATRE de Alcoy (Alicante). Consiguiendo un total de 460 respuestas sobre las lecturas propuestas.

EVIDENCIAS

Los resultados vienen a demostrar que la mayoría de los libros analizados serían un buen recurso para que los docentes puedan trabajar la integración de los alumnos con diversidad funcional en sus aulas.

Hemos podido comprobar que hay lecturas que han gustado mucho y que han sido muy valoradas. Trece de las lecturas han obtenido una media por encima de 4 (4-Bastante y 5-Mucho). Once lecturas han superado el 3 de media (4-Bastante y 3-Regular). Por el contrario, también hemos podido comprobar que no toda la literatura que trata el tema de la diversidad funcional lo hace de una forma real o aproximada a la realidad.

De las 28 lecturas propuestas hemos encontrado un libro con una media de 1,40 (entre 1-Nada y 2-Poco), y otros tres libros que no superan de media el 3 (entre 2-Poco y 3-Regular).

Los resultados de todas las lecturas se pueden consultar en la siguiente tabla:

1	Títulodelibro:	Respuestas	Media	1		2		3		4		5	
				Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho					
1	Superhéroes	25	3.80	1	4%	4	16%	3	12%	8	32%	9	36%
2	Lola la Loba	22	3.72	1	5%	2	9%	4	18%	10	45%	5	23%
3	La fantástica niña pequeña y la cigüeña Pedigüeña	19	2.84	2	11%	6	32%	6	32%	3	16%	2	11%
4	Como pez en el agua	21	2.52	4	19%	6	29%	7	33%	4	19%		
5	Álvaro a su aire	17	3.29	1	6%	4	24%	3	18%	7	41%	2	12%
6	¡Corre, Sebastián, corre!	16	4.06			1	6%	2	13%	8	50%	5	31%
7	Catalina, el Oso y Pedro	22	3.54	2	9%			7	32%	10	45%	3	14%
8	Ruedas y el enigma del Campamento Moco Tendido	16	3.93					3	19%	11	69%	2	12%
9	Un año movido	17	3.52			2	12%	6	35%	7	41%	2	12%
10	Mis pies son mi silla de ruedas	23	4.52					1	4%	9	39%	13	57%
11	Háblame	20	3.65	2	10%	1	5%	5	25%	6	30%	6	30%
12	El cazo de Lorenzo	22	4.45			1	4%	2	9%	5	23%	14	64%
13	¡Zas Pum!	24	4.20			1	4%	3	12%	10	42%	10	42%
14	Mi hermana es un poco bruja	18	3.77	1	6%			2	11%	14	77%	1	6%
15	¿Qué le pasa a Lucía?	28	2.57	8	29%	4	14%	10	36%	4	14%	2	7%
16	¿Quién es Nuria?	25	4.32	1	4%			2	8%	9	36%	13	52%
17	¿Qué será cuando sea mayor?	19	4.36			2	10%	1	5%	4	21%	12	63%
18	Un tuestro lleno de lápices	17	3.52	1	6%	2	12%	5	29%	5	29%	4	23%
19	Alas de mosca para Ángel	13	4.69							4	31%	9	69%
20	Colorines	8	4.87							1	13%	7	87%
21	La niña que caminaba entre aromas	6	4.66							2	33%	4	67%
22	Siete ratones ciegos	9	3.88	1	11%	1	11%			3	33%	4	44%
23	Ojo de Nube	6	3.50	1	17%			2	33%	1	17%	2	33%
24	Paulina	6	4.33							4	67%	2	33%
25	Cierralos ojos	10	4.70							3	30%	7	70%
26	Mario y Pillo	10	1.40	7	70%	2	20%	1	10%				
27	Un arco iris en la oscuridad	9	4.22					1	11%	5	56%	3	33%
28	Julia y Julio	12	4.25			1	8%	1	8%	4	33%	6	50%

CONCLUSIONES

Nuestro objetivo era conocer la opinión que tienen las familias implicadas de la imagen que traslada la literatura infantil sobre la diversidad funcional, pues consideramos que su valoración puede ayudar mucho a conocer con más profundidad este tipo de lecturas y mejorar el aprovechamiento didáctico en el aula. La percepción de las familias ha sido que no toda la literatura que aborda este tema lo hace de una forma correcta, positiva o ajustada a la realidad.



Algunas cosas de las lecturas que pueden tratar los docentes en el aula sobre la diversidad funcional, tal vez no sean del todo reales o positivas, y más que ayudar a integrar a este tipo de alumnos, puede que los etiqueten más o que se cree de ellos una imagen falsa o negativa.

Eso nos hace pensar y reflexionar que antes de llevar un libro al aula debería ser revisado primero por el docente, por el orientador/a del centro, y también pedir la opinión de los familiares del niño, pues puede ser de gran ayuda para valorar cualquier medida que se pueda tomar para trabajar mejor la aceptación e integración de su hijo/a.

También hemos podido comprobar que la mayoría de los libros han sido muy bien valorados, lo que nos indica que los podemos considerar un buen recurso en esta etapa educativa, donde la lectura ejerce un papel fundamental en el aprendizaje de los niños/as.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biblioteca Pública de Zaragoza. La discapacidad: guía de lectura infantil y juvenil. Recuperado (21.11.2016) de http://www.bibliotecaspublicas.es/zaragoza-ij/seccion_490586_82427.jsp

Cardona Pla, R. y Ortells Roca, M. (2012) ¿Caminamos hacia una educación inclusiva?. *Edetania*, 41, 105-128.

Cuevas Díaz, M. (2005). *La imagen de los discapacitados en la literatura*. Badajoz, Diputación de Badajoz.

Curry, G. (2010). El realismo de los personajes y el valor de la ficción. En J. Levinson (Ed.), *Ética y estética: Ensayos en la intersección*. Madrid: Antonio Machado.

FEAPS Madrid (2015). Las familias quieren mejorar la Educación Inclusiva. Recuperado (16.11.2016) de <http://www.feaps.org/actualidad/noticias/2015/2377-educacion-inclusiva.html>

Gato, P. y Carballo, R.L. (2009). Una mirada a la Educación Especial a través de los cuentos. En Berruero, R.; Conejero, S. (coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación* (vol. I, pp. 753-765). Pamplona: Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad Pública de Navarra.

INEGI. Clasificación de Tipo de Discapacidad. Recuperado (20.12.2016) de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadorestycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf

La discapacidad en la literatura infantil y juvenil / (selección y textos a cargo del equipo del Área de Documentación del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil, Fundación CNES para la Supresión de las Barreras de la Comunicación y

Servicio de Asuntos Sociales, Universidad de Salamanca). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2007). Recuperado (21.11.2016) de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20396/Discapacidadyliteratura.pdf>

Luque, A. y Torreblanca (2007). La atención a la diversidad: marco normativo e implicaciones en el currículum y en la organización del centro. En Sánchez Palomino, A. y Pulido Moyano, R., *El centro educativo: una organización de y para la diversidad* (pp. 111-129). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Educación inclusiva en el sistema educativo. Recuperado (22.01.2017) de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva>.

Pena, M. (2014). El libro infantil como pilar de la escuela inclusiva: la diversidad funcional a través de la alfabetización artística. En S. Yubero y E. Larrañaga (Coords.), *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora* (pp. 60-66). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Sánchez, L. (1995). *Literatura y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.

Tejerina, I. - Echevarría, E. (2007). Formación del lector y educación en valores: estética y ética de la literatura. En P. Cerrillo, C. Cañamares, C. Sánchez (Eds.). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 269-278). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Vega Fuente, A. (2012). Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva. *Indivisa, Bol. Estud. Invest.*, 13, 104-120.

INSTITUTO DE ATENCIÓN TEMPRANA Y SEGUIMIENTO DE LA FUNDACIÓN VINJOY: ATENCIÓN AL DÉFICIT AUDITIVO DE 0-16 AÑOS

Portilla Gutiérrez, Alicia

¹ Fundación Vinjoy, España

iatys@vinjoy.es, aliporgu@gmail.com

Resumen. El Instituto de Atención Temprana y Seguimiento (IATYS) de la Fundación Vinjoy es un centro integrado en el Programa de Atención al Déficit Auditivo Infantil de la Consejería de Salud del Principado de Asturias, que se ocupa de la rehabilitación de los menores con déficit auditivo. Asimismo, está vinculado a las Unidades de Atención Temprana de la Consejería de Servicios y Derechos Sociales y a la Consejería de Educación (Programa de Atención al Niño en la Escuela) (Rivas, A. 2008).

Es el único Centro en España de estas características, siendo un referente en la atención al déficit auditivo infantil.

Los resultados académicos de los menores con déficit auditivo han mejorado de forma sustancial debido principalmente a: la precocidad del diagnóstico (3-6 meses); el aprovechamiento de los restos auditivos mediante una protesización temprana; el avance de las nuevas tecnologías en cuanto a audífonos e Implantes Coclear y osteointegrado; las intervenciones en Atención Temprana Especializada de logopedia, estimulación, comunicación, apoyo psicológico, y la atención familiar, donde la familia es la protagonista y artífice del proceso; el seguimiento posterior hasta los 16/18 años; y la coordinación de los ámbitos sanitario, social y educativo.

El video presenta, tanto desde una perspectiva técnica como cálida, sentida y vivida por las familias, como se desarrolla la Atención para niños y niñas con déficit auditivo en el IATYS, su paso por las diversas fases y las intervenciones realizadas tanto hasta llegar a la escuela, como las posteriores y el seguimiento audioprotésico durante toda la escolarización.

Palabras clave: Hipoacusia, Atención Temprana Especializada, protesización, logopedia, seguimiento.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Las hipoacusias infantiles si no se detectan en edades tempranas pueden tener un impacto negativo en la adquisición del habla y lenguaje, éxito académico y desarrollo social y emocional. Si son detectadas de forma precoz, antes de los 6 meses, este impacto negativo puede disminuir e incluso desaparecer mediante la intervención temprana.

La audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje oral, por ello, cualquier discapacidad auditiva en edades tempranas afectará a su desarrollo comunicativo, lingüístico y cognitivo y, pondrá en riesgo su integración escolar y social (Trinidad, G y Jaudenes, C (2012)

La precocidad de la detección y el diagnóstico debe ir ligada a una rápida intervención y coordinación de los profesionales de los ámbitos sanitario, social y educativo, con el fin de garantizar mejores resultados (GAT, 2000).

Diversos estudios (Lee, Oh, Kim y Chung, 2001, citado por Jaudenes y Patiño, 2010:235) señalan la importancia de la plasticidad neuronal en los primeros años de vida para la adquisición del lenguaje. De aquí las diferencias significativas entre los niños que reciben Atención Temprana (0-6 años) y los que reciben esta atención en edades posteriores.

Desde la perspectiva educativa, el concepto de plasticidad cerebral, por el que Kandel recibió el Premio Nobel en el año 2000, constituye una puerta abierta a la esperanza porque implica que todos los alumnos pueden mejorar.

Manrique, M y Morera, C (2003) resaltan, además, la importancia de la familia en todo el proceso, debiendo ser informada y /o formada sobre las repercusiones de la Hipoacusia. Así mismo, destacan que los profesionales que lleven a cabo la intervención deben ser especialistas en la atención al Déficit Auditivo.

La Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2005) determinó cuatro consensos básicos para el desarrollo de programas: actuar tan pronto como sea posible, asegurar la continuidad del proceso, evitar la descoordinación entre servicios y prestaciones y prevenir el desconcierto y peregrinar de las familias.

Estos consensos, así como los requisitos citados para la atención a los niños y niñas con déficit auditivo, se hicieron realidad, en nuestra comunidad, en el año 2002 con el Programa de Atención al Déficit Auditivo Infantil de la Consejería de Salud.

El PADAI constituye el referente y aglutinador de los recursos públicos existentes en el Principado de Asturias en relación con la Atención al Déficit Auditivo Infantil. Su función es la detección, tratamiento y re-habilitación precoz mediante intervenciones coordinadas en los ámbitos de la salud, social y educativo (Eyeralar, B. y Bruno, J. 2002)

El Instituto de Atención Temprana y Seguimiento de la Fundación Vinjoy es el responsable de la atención especializada, (re)habilitación y seguimiento audioprotésico de los niños diagnosticados en el marco del PADAI en Asturias.

Diversos expertos y asociaciones, Marco, J y Mateu, S (2003) consideran idóneos los modelos de intervención integrales y centrados en la familia.

En el IATYS la intervención se realiza principalmente teniendo en cuenta las directrices del Modelo biopsicosocial en el Marco del PADAI y el Modelo de Intervención Socioeducativa Avanzada o Modelo Vinjoy, en el que una de sus principales características es que el proceso de atención está centralizado y orientado hacia el niño y su familia, contemplando un abordaje especializado, integral e individualizado en cada situación.

El seguimiento durante las etapas de escolarización posteriores y los controles de calidad realizados contribuyen notablemente a la mejoría en las capacidades lingüísticas y sociales.

En los últimos años comienzan a publicarse los primeros resultados, sin duda positivos e indicadores de estar por el buen camino, de la adopción de esta modalidad de intervención. Jaudenes, C (2009) en su Estudio sobre la situación educativa del alumnado con Discapacidad, destacan tres conclusiones: por primera vez nos encontramos con un grupo de escolares que alcanza un nivel lector medio comparable al de sus padres oyentes; los resultados se empobrecen cuando el diagnóstico es tardío; y se observa mejoría en el habla y la comprensión lectora.

OBJETIVOS

Dar a conocer la intervención especializada realizada en el IATYS de la Fundación Vinjoy, en el marco del PADAI, con los niños y niñas con déficit auditivo y sus familias desde edades tempranas hasta los 16/18 años.

Visualizar, de forma multimedia, como el IATYS de la Fundación Vinjoy integra todas las características necesarias consideradas por los expertos y asociaciones, para el tratamiento y Atención integral de los niños y niñas con déficit auditivo y sus familias, con el fin de garantizar las mejores condiciones de inclusión a los niños y niñas con déficit auditivo:

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La Fundación Vinjoy, en su Línea de Intervención Integral con la Sordera, dispone de diversos Centros y programas cuyo objetivo es igualar en lo posible las condiciones de los niños y niñas con déficit auditivo para una inclusión educativa de calidad. Estos recursos van desde los dados desde el IATYS como el Programa de Atención Temprana Especializada, la Rehabilitación de Implantes Cocleares y el seguimiento audioprotésico, entre otros, hasta el Servicio de Intérpretes de Lengua de



Signos, que colabora con la ONEO en los estudios universitarios, y la formación de profesionales desde Ciclos Formativos Superiores de Mediación Comunicativa y Audiología protésica.

El IATYS de la Fundación Vinjoy es una realidad operativa desde el 2002, atendiendo a los menores con déficit auditivo y sus familias de forma inmediata tras el diagnóstico médico.

Los motivos por los que este programa da unos resultados sorprendentes son la opción radical por la persona mediante un trabajo coordinado entre los sistemas sanitario, social y educativo y que, la familia es la protagonista del cambio, la transformación y acompañamiento, y no una asistida más, siendo parte activa durante todo el proceso.

El presente documental narra, desde una perspectiva técnica pero también personal y cálida aportada por las propias familias, el proceso de atención en el IATYS a través de cuatro fases: Valoración y diagnóstico; adaptación protésica; (re)habiliación; comunicación, apoyo psicológico y escolarización y seguimiento.

La primera fase es la de valoración y diagnóstico. Tras el diagnóstico médico en la Unidad de Hipoacusia Infantil del HUCA se deriva el caso al IATYS, donde se realiza una acogida y se comienzan con las valoraciones del desarrollo general, haciendo hincapié en el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Cada niño/a, dependiendo del caso, va a tener una intervención ajustada a sus necesidades. En esta fase es fundamental el apoyo psicológico y el ajuste de expectativas.

En la valoración y adaptación protésica, la audioprotesista y la logopeda trabajan en conjunto siendo imprescindible el condicionamiento al sonido para que las respuestas auditivas sean lo más ajustadas a la realidad de lo que el bebé oye.

Las técnicas de Audiometría Infantil son diferentes según la edad. En bebés muy pequeños la audiometría se realiza por observación de la conducta. Ante un sonido se observan las diferentes respuestas tales como estirar las piernas, dirigir la mirada, chupar el chupete, etc.

El objetivo de esta valoración es la toma de decisiones en cuanto a la adaptación protésica, es decir, si son necesarios los audífonos u otro tipo de prótesis como implantes cocleares o implantes osteointegrados, para restaurar la audición.

Pasamos así a la segunda fase, en la que algunos niños/as solo asistirán a seguimientos periódicos de la audición, mientras que otros, además de un continuo seguimiento de la adaptación protésica acuden a logopedia, estimulación comunicación, apoyo psicológico y atención familiar.

La severidad de la pérdida auditiva y las posibilidades familiares marcarán el tipo de intervención, frecuencia e intensidad de la intervención (re)habilitadora.

En la tercera fase de (re)habilitación, los niños y niñas con audífonos van a continuar con el proceso que han tenido hasta el momento, con intervenciones combinadas de adaptación y seguimiento audioprotésico, logopedia y estimulación principalmente. En el caso de niños/as con Implante Coclear, retomamos la fase anterior y comenzamos con la adaptación a la nueva prótesis, que en algunos casos será una adaptación combinada de Implante más audífono y reajustamos la intervención en logopedia cuya prioridad siempre es la comprensión y expresión oral, y la estimulación y comunicación, que en muchos casos venía siendo signada.

Durante todo el proceso se le da mucha importancia al apoyo psicológico, entendiéndolo como el acompañamiento de la persona, fundamentándolo en la escucha activa, el respeto y la empatía. Este apoyo es dirigido tanto a niños como a adolescentes y sus familias. Con este apoyo se pretende generar un cambio en sus sentimientos, pensamientos y comportamientos para modificar aquellas situaciones que le están creando conflicto o malestar.

La última fase es la escolarización y seguimiento. La mayoría de los niños comenzarán su etapa escolar tan solo manteniendo el seguimiento audioprotésico en el IATYS hasta los 16/18 años. Otros, cuya necesidad de intervención hace necesario continuar la (re)habilitación, asistirán además a sesiones de logopedia y comunicación en coordinación con los recursos educativos y sanitarios. Con ello se pretende garantizar, por un lado, que los niños estén oyendo en condiciones óptimas con su prótesis, y por otro, que el desarrollo del lenguaje y socio afectivo sea lo mejor posible para su edad y condiciones socio familiares.

EVIDENCIAS

Los participantes en la actividad del IATYS, en el marco del Programa de Atención al Déficit Auditivo Infantil (PADAI) de la Consejería de Sanidad y en coordinación con el ámbito Educativo y Social:

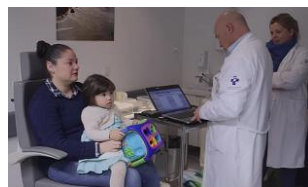
- *Familias atendidas 2002-2017: 692*



Acogida Familiar



Apoyo psicológico



Coordinación con la UHI



- Atención semanal: media de 55 casos semanales, de los que aproximadamente 42 se atienden de forma periódica en logopedia, estimulación, comunicación, apoyo psicológico y atención familiar, y el resto en seguimiento audioprotésico.



Atención Temprana Especializada



Valoración Audioprotésica



Rehabilitación de Implante Coclear



Trabajo en red con otras UAIT



Taller de familias



Intervención con niños/as escolarizados

- Seguimiento audioprotésico: entre 180-200 niños y niñas escolarizados/as anualmente



Graduación de Atención Temprana



Seguimiento audioprotésico hasta los 16-18 años

- Coordinación periódica y reuniones presenciales bianuales en el marco del PADAI y mensuales con la red de Unidades de Atención Temprana



Reunión de equipo PADAI



Participación familiar: Evaluación de Calidad

CONCLUSIONES

El IATYS de la Fundación Vinjoy es un centro que integra todas las características necesarias para el tratamiento y atención integral de los niños y niñas con déficit auditivo y sus familias, consideradas por los expertos y asociaciones, para garantizar las mejores condiciones de inclusión a los niños y niñas con déficit auditivo:

- Atención inmediata tras el diagnóstico médico: Atención Temprana Especializada.
- Protesización temprana.
- Atención integral respondiendo a la individualidad de cada caso.
- Intervención multidisciplinar especializada en los tres ámbitos (sanitario, social y educativo).
- Banco de Audífonos para casos de valoración de Implante Coclear y otros casos con diversas necesidades socioeconómicas.
- Seguimiento durante toda la escolarización y en etapas posteriores.
- Aplicación de modelos de intervención centrados en la familia, tales como el Modelo Vinjoy.
- Trabajo en red que facilita el acceso tanto a recursos comunitarios, tales como, la red de Unidades de Atención Temprana, Servicios Sociales, Escuelas Infantiles, etc, como a los específicos de la Fundación Vinjoy en la Oficina de Acción Social (Trabajo Social, Servicio de Intérpretes de LSE, Oficina de Empleo, etc).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales: Atención Temprana (2005): *Análisis de la situación en Europa. Aspectos clave y Recomendaciones*. Informe Resumen. Bruselas: Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales.

Eyeralar, B y Bruno, J (2002): *Programa de Atención al Déficit Auditivo Infantil*. Asturias. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. Dirección General de Salud Pública.

Grupo de Atención Temprana GAT (2000): *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.

Jáudenes, C. (2009): *Una revisión y comentario a las conclusiones del Estudio FLAPAS sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva*. Revista FLAPAS, 130, Monográfico Estudios sobre Población con Sordera en España (24-27).



Manrique, M y Morera, C (2003): *Tratamiento de la Hipoacusia. Libro Blanco de la Hipoacusia en recién nacidos.* (151-160) Madrid. CODEPEH. Ministerio de Sanidad y Consumo.

Marco, J y Mateu, S (2003). *Libro Blanco de la Hipoacusia en recién nacidos.* Madrid. CODEPEH. Ministerio de Sanidad y Consumo.

Lee, D.S., Oh, S. H. Kim, S & Chung (2001) “Cross-modal plasticity and cochlear implants”, *Nature*, 409, pp 149-150 (informe breve). Citado en: C. Jaudenes y I. Patiño (2010). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva.* Madrid. FIAPAS.

Rivas, A (2008) *Aproximación a la Fundación y su historia. Modelo Vinjoy de intervención. Proyecto general de Intervención (IV Época)* Asturias. Fundación Vinjoy.

Trinidad, G y Jaudenes, C (2012) *Sordera Infantil. Del Diagnóstico Precoz de la Hipoacusia a la inclusión educativa. Guía Práctica para el abordaje interdisciplinar.* Madrid. FIAPAS.

EL CAMINO HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA ATENCIÓN TEMPRANA ESPECIALIZADA EN DÉFICIT AUDITIVO

Díaz Rámila, Raquel/ Portilla Gutiérrez, Alicia

¹ Consejería de Educación y Cultural del Principado de Asturias, España

e-mail: raqueldr@educastur.org,

² Fundación Vinjoy,

-mail: iatys@vinjoy.es

Resumen. Existe evidencia de la importancia en la atención del déficit auditivo infantil del diagnóstico precoz, el tratamiento inmediato a través de Unidades de Atención Temprana y el seguimiento hasta los 16/18 años de forma coordinada entre los profesionales de los ámbitos sanitario, social y educativo. El Programa de Atención al Déficit Auditivo Infantil en Asturias intenta llevar esta evidencia a la práctica diaria.

El objetivo principal de este estudio es describir como se lleva a cabo la coordinación entre los ámbitos sanitario, social y educativo en la atención a los niños con déficit auditivo de Asturias. Así mismo, se describe cuál es la situación del lenguaje y comunicativa de estos niños en el momento de su escolarización y cómo evolucionan en su etapa educativa.

El 75% de los niños tienen en el momento de su escolarización un desarrollo del lenguaje acorde con su edad cronológica y/o auditiva; el 93% se comunican mediante lenguaje oral. Con relación a su evolución en la etapa educativa, cabe destacar una disminución en los últimos años de las prórrogas o repeticiones (56,3% en el curso 2010-2011 frente a un 36% en el 2016-2017) y de las adaptaciones significativas referidas a cursos inferiores (40,9% en el curso 2010-2011, 29% en el 2016-17).

Podemos concluir que realizar una transición de la atención temprana a la escuela de manera coordinada entre profesionales de diferentes ámbitos ayuda a lograr unos mejores resultados escolares de los niños con déficit auditivo.

Palabras clave: Coordinación, Hipoacusia, coordinación, Atención Temprana Especializada, inclusión educativa, seguimiento.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La hipoacusia infantil es un importante problema de salud por las repercusiones que tiene en el desarrollo emocional, académico y social del niño (Marco, J y Matéu, S 2003)

Los pilares sobre los que fundamentar la intervención con niños y niñas con déficit Auditivo son el diagnóstico precoz mediante Programas de Cribado Universal, el tratamiento inmediato a través de Unidades de Atención Temprana que cuenten con profesionales especialistas en hipoacusia y el seguimiento hasta los 16/18 años coordinado por los profesionales de los tres ámbitos, sanitario, social y educativo.

La Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia Infantil (CODEPEH) recomienda para mejorar los resultados del diagnóstico precoz la intervención temprana y el seguimiento de las habilidades auditivas. Así mismo señala que existe una creciente evidencia científica que demuestra que cuando la identificación e intervención se lleva a cabo no más tarde de los seis meses de edad, el niño conseguirá mejores resultados en su capacidad de lenguaje y comunicación. (Yoshinaga-Itano, 2003).

Se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. (GAT 2000)

El Programa de atención al déficit auditivo infantil (PADAI) (Prieto, M. 2014) constituye el referente y aglutinador de los recursos públicos existentes en el Principado de Asturias en relación con la Atención al Déficit Auditivo Infantil. Su función es la detección, tratamiento y re-habilitación precoz mediante intervenciones coordinadas en los ámbitos de la salud, social y educativo (Eyeralar, B. y Bruno, J. 2002). La característica que hace de este Programa una respuesta original es la vinculación real y coordinada entre diagnóstico precoz y tratamiento integral inmediato, tanto familiar como educativo, afectivo, cognitivo, motriz y comunicativo. Incluido en el PADAI, el Instituto de Atención Temprana y Seguimiento (IATYS) de la Fundación Vinjoy se ocupa de la rehabilitación de los menores con déficit auditivo. Asimismo, está vinculado a las Unidades de Atención temprana de la Consejería de Servicios y Derechos Sociales y a la Consejería de Educación (Programa de Atención al Niño en la Escuela) (Rivas, A. 2008).

La educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad (MEC 2016). Para lograrlo, los implicados en los ámbitos educativos han de establecer las condiciones necesarias para identificar las barreras existentes para la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes e implementar las medidas necesarias para superarlas. (Solla, C. 2013)

En 1990, desde la Consejería de Educación y Cultura se crea el Equipo

Específico de Atención a la Discapacidad Auditiva. A partir del curso 2015-2016 este equipo se integra en el Equipo Regional (ER) para la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo como unidad de sensoriales-auditivos, aunque con las mismas finalidades. Esta Unidad colabora con el resto de los servicios educativos presentes en Asturias, principalmente con el resto de los servicios de Orientación en la escolarización de los alumnos con discapacidad auditiva en los centros educativos públicos y concertados no universitarios y en el diseño de la respuesta educativa que reciben, enmarcando su actuación en los principios de normalización e integración.

OBJETIVOS

- Describir los resultados en el desarrollo oral de los niños incluidos en el PADAI en el momento de su escolarización.
- Explicar el proceso de coordinación entre el IATYS y el ER en el marco del PADAI en el momento de la escolarización y el seguimiento posterior durante toda la escolarización.
- Mostrar los resultados académicos del alumnado con déficit auditivo a partir de la puesta en marcha del PADAI.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El seguimiento de los niños y niñas con déficit Auditivo durante toda la escolarización en el marco del PADAI y la coordinación entre la Unidad de Hipoacusia Infantil, el IATYS y el ER supone un recurso fundamental para la inclusión educativa de los niños con déficit auditivo.

El Procedimiento de Transición al Entorno Escolar o de Nuevas escolarizaciones comenzó dentro del PADAI en el año 2004. Actualmente, además de seguir la línea marcada por el Protocolo de Nuevas escolarizaciones de las UAIT de la Consejería de Servicios y Derechos Sociales, añade valoraciones conjuntas y reuniones de coordinación entre la Unidad de Hipoacusia Infantil (UHI) del HUCA, el IATYS y la Unidad de Auditivos del ER.

El objetivo fundamental de la coordinación es el intercambio de información en relación con los niños detectados y tratados en el PADAI, incluyendo su situación audiológica, su entorno familiar y social, la posible presencia de otras discapacidades relacionadas, así como su evolución desde su acogida en el PADAI. Para el seguimiento se realizan reuniones periódicas e intercambio de información vía telemática.

El protocolo que se sigue es:

- Traspaso de informes de Atención Temprana al Equipo Regional en relación con la evolución y situación de desarrollo actual en todas las



disciplinas en las que se intervenga (logopedia, estimulación/comunicación, audioprótesis, situación sociofamiliar)

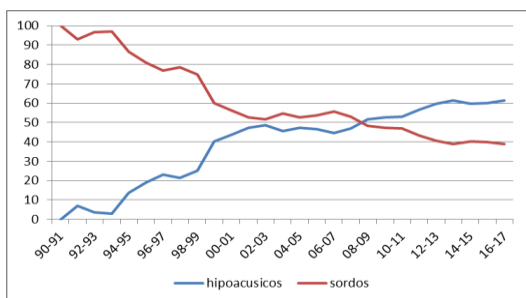
- Reunión conjunta de las familias, el equipo del IATYS y la Unidad de Auditivos del ER, para informarles del proceso de escolarización
- Valoración psicopedagógica y familiar de los niños en el IATYS realizada por la Unidad de Auditivos del ER en coordinación con el Equipo Técnico de Atención Temprana.
- Reunión de devolución de la información por parte del ER al IATYS y a la Unidad de Hipoacusia Infantil (UHI), cuyo objetivo es informar sobre los apoyos que tendrán en el centro educativo y determinar qué niños continúan la intervención en el IATYS (un niño puede estar escolarizado y seguir teniendo por ejemplo logopedia dentro del Programa de (Re)Habilitación de Implante coclear)
- Coordinación para el seguimiento de los casos escolarizados (adaptación de la prótesis, evolución en la (re) habilitación, necesidades de FM, necesidad de LSE, etc.).

En la actualidad las familias de los niños y niñas con déficit auditivo tienen libertad de elección de centro, ya que no hay centros preferentes. Los principales recursos con los que se cuenta son Audición y lenguaje (AL), Pedagogía terapéutica (PT), Recursos Técnicos o de apoyo: FM e Intérprete de Lengua de Signos. Otros, que pueden darse asociados a los niños con déficit auditivo que presenten otras necesidades son Fisioterapia y Auxiliar educador (AE).

EVIDENCIAS

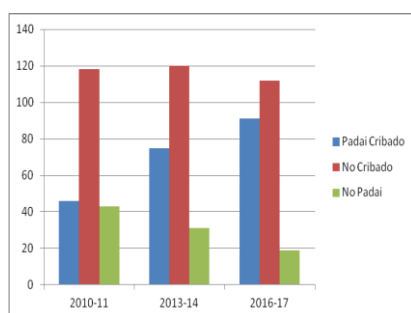
Con relación a la situación comunicativa de los niños en el momento de su escolarización, podemos destacar que el 75% alcanzan a esa edad un desarrollo del lenguaje acorde con su edad auditiva y/o con su edad cronológica tras el tratamiento. Además, el 93% de los niños adoptan la lengua oral como principal modalidad de comunicación, aunque en el 59% se incluye junto a la logopedia y la estimulación la comunicación signada de forma específica como complemento a su tratamiento.

A partir de un estudio realizado por el entonces equipo de auditivos de la Consejería de Educación conjuntamente con el coordinador del PADAI (Díaz, 2014) que actualizamos en cada curso en cada curso escolar, podemos analizar diferentes variables de nuestra población. Así en relación a su tipo de pérdida auditiva, se observa en el período de estudio una tendencia a incrementarse la proporción de hipoacúsicos y descender la de sordos, lo cual es más consecuente con las estadísticas generales en cuanto a población con discapacidad auditiva, ya que la detección temprana de los hipoacúsicos facilita que sus necesidades educativas sean atendidas desde los primeros cursos y que se les dé de baja cuando ya no precisan medidas extraordinarias; en este aspecto es de destacar la gran incidencia del programa PADAI. (Gráfica 1)

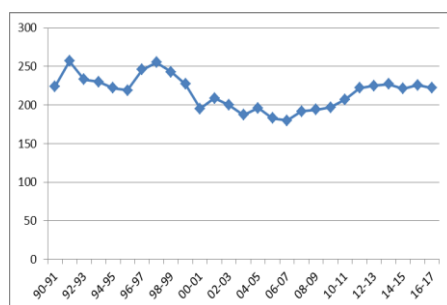


(Gráfica 1)

Respecto a la situación de estos niños una vez comienzan su periplo educativo, podemos destacar el incremento paulatino de los niños escolarizados procedentes del cribado de PADAI (detectados al nacer), como ejemplo del mismo se muestran datos de tres momentos en el tiempo (Gráfica 2).



(Gráfica 2)



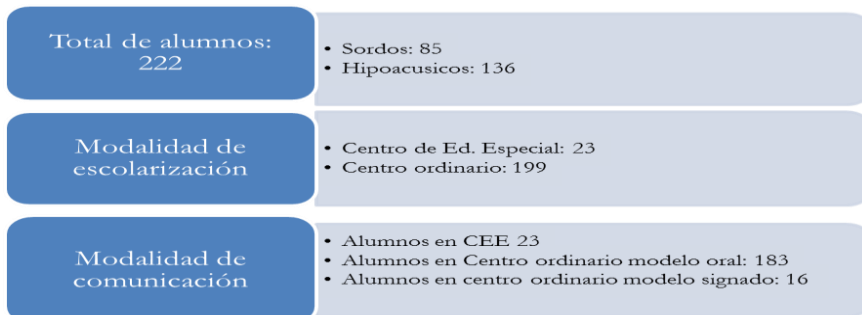
(Gráfica 3)

Fue en el curso 2004-05 cuando los primeros niños cribados por el PADAI comenzaron a incorporarse al sistema educativo. A tenor de esta circunstancia y profundizando en los 24 alumnos que actualmente están en educación infantil observamos que todos forman parte del PADAI, a 21 de ellos (88%) se les detectó el déficit auditivo a través del cribado neonatal del Programa y en 3 casos el diagnóstico se realizó dentro del PADAI, aunque con posterioridad a la fase de cribado.

Con relación al número total de alumnos que en cada curso estuvieron dados de alta, se observa un descenso hasta el curso 2006-2007, que se corresponde con el de la población general, y un incremento progresivo a partir del curso 2007- 2008 por la detección precoz desde el programa PADAI (Gráfica 3). y la derivación a Educación al inicio de la escolaridad tanto de niños con pérdidas severas o profundas como de niños con hipoacusia moderada o ligera.

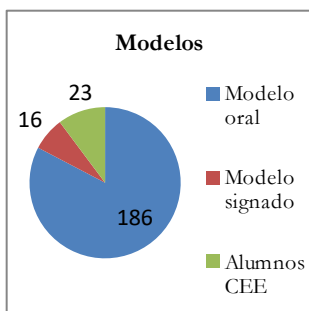


A continuación, se describe como se distribuye el alumnado escolarizado en el curso 2016-2017, según su modalidad de escolarización y el tipo de comunicación:

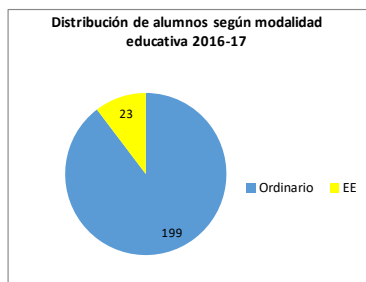


Respecto a la modalidad de comunicación, se detecta una tendencia a aumentar el oralismo en detrimento de la comunicación signada, actualmente más de la mitad de los censados como sordos (56%) son alumnos implantados con buen desarrollo de lenguaje oral (Gráfica 4)

Con relación a la modalidad de escolarización, se observa un crecimiento de la realizada en centros ordinarios. Respecto a la escolarización en Centros de Educación Especial se mantiene una estabilidad desde el curso 2002-2003 consolidándose como un modelo para alumnos con pluridiscapacidad.

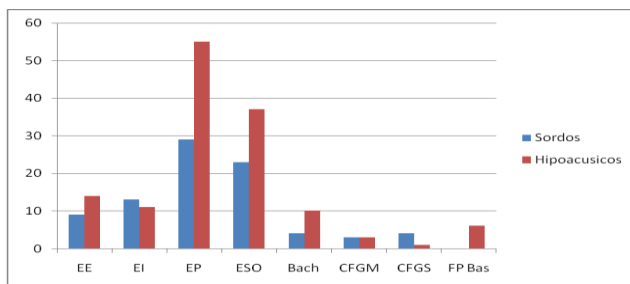


(Gráfica 4)



(Gráfica 5)

Respecto a la distribución del alumnado según etapa educativa, encontramos una mayor proporción de alumnos en las etapas obligatorias (Gráfica 6)



(Gráfica 6)

En relación a la evolución curricular, hicimos un análisis comparativo de los alumnos derivados del cribado de PADAI que por el tiempo que lleva el programa funcionando aún no llegarían a etapas postobligatorias (la primera cohorte procedente del cribado estaría en 4º de ESO) con alumnos que llegan a PADAI más tarde o no han sido atendidos desde el programa. Se observa una clara tendencia de mejora con el paso de los cursos, de tal forma que en el 2016-17, de los alumnos censados, no incluidos los de E. Especial, un 36% han tenido una prórroga o repetición y un 29 % adaptaciones significativas referida a cursos inferiores en algún momento de su itinerario escolar, en el curso 2013-14 los porcentajes eran un 44% y un 37% respectivamente frente al 56,3% para prórroga o repetición y el 40,9% de adaptación curricular del curso 2010-11.

CONCLUSIONES

Realizar una transición desde la Atención Temprana a la escuela de forma coordinada creemos que ayuda a mejorar los resultados de los niños.

Los niños con hipoacusia detectada en el cribado neonatal presentan un menor porcentaje de repeticiones y adaptaciones curriculares. Los alumnos sordos de cribado tendrían un porcentaje más bajo de repeticiones, pero ligeramente más alto de adaptaciones, si bien debemos considerar que la detección temprana facilita que se adopten dichas medidas desde el inicio de la escolaridad para ir “rebajándolas” a medida que se logra una mayor inclusión del alumnado.

La intervención desde el PADAI incluyendo el diagnóstico precoz desde la UHI, la intervención temprana desde el IATYS, la coordinación con Educación desde antes de la escolarización, la coordinación con el ámbito social, y el posterior seguimiento hasta la educación secundaria, ha contribuido a la mejora de competencias académicas y sociales de los niños y niñas con déficit auditivo en Asturias.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz Rámila, R. (2014) Situación de la población escolar con discapacidad auditiva en el Principado de Asturias. AEDA (Ed) *XI Congreso Nacional de la Asociación Española de Audiología: La audiología como espacio multidisciplinar*. Madrid. (En prensa).
- Eyeralar, B y Bruno, J (Coords.). (2002). *Programa de Atención al Déficit Auditivo Infantil*. Asturias. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. Dirección General de Salud Pública.
- GAT Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid. Real Patronato de prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- Joint Committee on Infant Hearing (2000). Position statement: principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Pediatrics* 2000 Oct. 106 (4) 798-817.
- Marco, J. y Mateu, S. (Coords) (2003) *Libro Blanco sobre Hipoacusia: Detección Precoz de la Hipoacusia en recién nacidos*. Madrid. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- MEC (2016) Educación Inclusiva en el sistema educativo. Recuperado (11.01.17) de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>
- Núñez et. ál. (2014): Recomendaciones CODEPEH 2014. *Revista FLAPAS*, octubre-diciembre 2014, nº151, Separata.
- Núñez, F. et al. (2016): Diagnóstico etiológico de la sordera infantil: Recomendaciones CODEPEH 2015 *Revista Española de Discapacidad* 4 (1) 193-218
- Prieto García, M. (2014) El PADAI (Programa de Atención al Déficit Auditivo Infantil de Asturias) Ejemplo de coordinación entre Sanidad y Educación AEDA (Ed) *XI Congreso Nacional de la Asociación Española de Audiología: La audiología como espacio multidisciplinar*. Madrid. (En prensa).
- Rivas, A (2008) *Fundación Vinjoy. Aproximación a la Fundación y su historia. Modelo Vinjoy de intervención. Proyecto general de Intervención (IV Época)* Asturias. Fundación Vinjoy.
- Solla, C. (2013) *Guía de Buenas prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid. Save de Children
- Trinidad, G.; Alzina, V.; Jáudenes, C.; Núñez, F. y Sequí, J.M. (2009): Recomendaciones de la Comisión para la Detección Precoz de Hipoacusias (CODEPEH) para 2010. *Rev. FLAPAS*, nº 131 (Separata).
- Yoshinaga-Itano C.(2003) Early intervention after universal neonatal hearing screening: impact on outcomes. *Mental retardation and developmental disabilities*. 9 (4) 252-266.

EDUCACIÓN SEXUAL Y PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN INFANTIL. INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

González Cabrero, Elena¹

¹ Colegio Público Vital Aza (Asturias), España

e-mail: elenafele@hotmail.es

Resumen. Este documento es una propuesta de trabajo teórica de la igualdad de oportunidades en el aula en Educación Infantil, en el que se realiza, en primer lugar, una breve síntesis de la sexualidad infantil, el descubrimiento e identificación del propio sexo en niños y niñas hasta los seis años, así como la construcción de los roles de género en estas edades. A continuación, una vez revisado el marco teórico se proponen una serie de estrategias educativas para evitar la desigualdad de género, fomentando así la inclusión en el aula.

Palabras clave: educación sexual, género, igualdad de oportunidades, educación infantil.



INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas de nuestra sociedad actual es la violencia de género, pero esta violencia es el pico del iceberg ya que está sustentada en estereotipos de género que se adquieren, de forma inconsciente, desde la más tierna infancia.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, es quien determina esta intervención educativa para la igualdad de oportunidades desde sus principios, señalados en el Artículo 1. 1.: *El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.*

Por ello, desde el aula de Educación Infantil trataremos con especial atención la educación para la igualdad de oportunidades, siendo ésta una forma de inclusión, de tratamiento transversal de educación en valores, implícita en el currículo educativo y, en consecuencia, en la organización escolar, en la que las familias tienen un papel fundamental.

MARCO TEÓRICO

Características de la sexualidad infantil

Según la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) en su documento “Estándares de Educación Sexual para Europa” (2010), la sexualidad es un aspecto central del ser humano durante toda su vida y comprende el sexo, el género, la identidad y los roles, la orientación sexual, el placer, el erotismo, la intimidad y reproducción.

En la etapa de Educación Infantil, según López (2005), la sexualidad responde a las siguientes características:

- Los órganos sexuales están poco desarrollados y la cantidad de hormonas sexuales en sangre es baja.
- La sexualidad infantil se expresa mediante la curiosidad y el juego.
- Y los aspectos sociales y afectivos relacionados con la sexualidad en esta etapa, son importantes para los niños y niñas.

Finalidad de la educación sexual en la etapa infantil

La educación sexual forma parte, según Calvo Bruzos (1991), de la educación para la salud. Por otra parte, y siguiendo el documento de la O.M.S., un componente de la educación sexual es el referido a las relaciones entre ambos géneros y a la formación de la identidad de género, por lo que educación para la igualdad de género y educación sexual irán unidas en la intervención que más adelante se propone.

La educación sexual es tratada en el currículo español de forma globalizada, introduciéndola en las áreas como elemento común transversal.

Esto se hace notar en los objetivos de la etapa, presentes en la legislación educativa, como por ejemplo:

- Conocer su propio cuerpo, el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

Además de trabajarse en el aula como elemento común transversal, el currículum español elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2006) hace referencia a la igualdad de oportunidades de forma más concreta en el área de *Conocimiento del entorno*, proponiendo contenidos como: *Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.*

En definitiva, la finalidad de la educación sexual en educación infantil es ayudar a los niños y niñas a valorar la propia identidad sexual respetando las diferencias sexuales y la diversidad de roles.

Descubrimiento e identificación con el propio sexo.

Según López (2005), en el proceso de descubrimiento e identificación con el propio sexo, es necesario distinguir dos conceptos:

- Identidad sexual que hace referencia a la auto clasificación, en base a características biológicas, como niño o niña.
- La identidad de género, la cual se refiere al conocimiento del papel asignado por la sociedad a los niños y niñas.

Siguiendo a López (2005), este proceso de identificación y descubrimiento del propio sexo, comienza en torno a los ocho o nueve meses de edad, cuando el niño es consciente de su propio cuerpo.

En torno a los dos años, se dan cuenta de que hay dos tipos de personas, hombres/niños y mujeres/niñas y, casi a la vez, se dan cuenta de que pertenecen a una u otra categoría. No obstante, aún no distinguen entre identidad sexual e identidad de género, por lo que a los tres años recurren con frecuencia a su identidad sexual para aceptar o rechazar juguetes, juegos, determinada vestimenta...Y hasta el final de la educación infantil no son conscientes de que el hecho de ser niño o niña es algo permanente, es decir, que hasta los seis o siete años no adquieren la constancia de sexo.

En definitiva, el descubrimiento e identificación del propio sexo es un proceso lento en el que hay una triple conquista: el auto concepto, la propia identidad y el autoestima.



Construcción de los roles masculino y femenino.

Antes de explicar la construcción de los roles de género, es interesante distinguir algunos conceptos. Se entiende, según López (2005), por rol de género el conjunto de conductas o actitudes que la sociedad establece como apropiadas o no apropiadas para cada género, el extremo de estas conductas o actitudes es el estereotipo de género. La Real Academia de la Lengua define estereotipo como la concepción mental basada en una idea preconcebida y subjetiva de la realidad.

El proceso de construcción de los roles de género, comienza con el nacimiento: cuando la sociedad le asigna al recién nacido una identidad sexual, es niño o niña. A partir de ese momento, la familia, la escuela, los medios de comunicación y todo lo que rodea al niño/a influirá en la adquisición del rol de género.

Las teorías del Aprendizaje Social consideran que los niños aprenden muchos aspectos del género observando e imitando las conductas que ven a su alrededor. Los padres son los modelos que tienen más a mano, por lo que influyen tanto de forma directa como indirecta en el niño.

Los factores de influencia indirecta dependen del grado de asimilación del rol sexual de cada uno de sus progenitores. Son ejemplo de estos factores: las expectativas de los padres/madres respecto al comportamiento de sus hijos e hijas; así como lo estereotipado o no que sean los comportamientos de los padres y madres en lo que respecta a los roles de género.

Por otro lado, los factores de influencia directa que López (2005) destaca son: la estimulación diferencial y las conductas diferenciales. La estimulación diferencial se refiere al acondicionamiento de espacios, pintando la habitación de color rosa si es una niña, o de azul si es de niños; la provisión de juguetes, siendo los más comunes muñecas para niñas y coches o balones para niños; o la ropa, que es diferente según el hijo sea niño o niña. Otro de los factores de influencia directa son las conductas diferenciales, que hacen referencia a las diferencias en el lenguaje o los juegos. Y es que si es un niño utilizaremos palabras para referirnos a él como: valiente, bueno, fuerte, etc.; mientras que si se trata de una niña, emplearemos un vocabulario diferente.

Además de la familia, López (2005), señala la influencia de otros factores en la construcción de los roles femenino y masculino: como los maestros, los iguales, los medios de comunicación o la literatura infantil.

En relación a los iguales, en la etapa de Educación Infantil, el juego y la organización de los grupos se realizan, espontáneamente, en función del sexo. Niños y niñas prefieren jugar con compañeros del mismo sexo, de esta forma van aprendiendo de sus iguales, consolidando semejanzas con su grupo, y enfatizando las diferencias con el otro.

Por otro lado, los medios de comunicación y los cuentos tradicionales van a ir transmitiendo a los niños y niñas de forma reiterada, una información acerca de los papeles que se entienden como propios de cada género.

OBJETIVOS

1. Dotar a los docentes de estrategias educativas para fomentar la igualdad de oportunidades en relación al género entre sus alumnos y alumnas.
2. Desarrollar entre los docentes la necesidad de trabajar la sexualidad y los roles de género en Educación Infantil.
3. Eliminar tabúes y estereotipos relacionados con los roles de género y la sexualidad infantil.
4. Fomentar la inclusión educativa mediante la igualdad de géneros en el aula.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Uno de los Objetivos del Milenio 2015 consiste en eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza. Por ello, el trabajo de la co-educación es tarea de toda la comunidad educativa, de tal forma que debe estar presente de forma coherente, desde el Proyecto Educativo a la Programación didáctica.

Estrategias educativas para evitar la desigualdad de género en el Proyecto Educativo de Centro.

Para comenzar, es necesario realizar un análisis contextual del centro. Se trata de realizar un diagnóstico para ver en qué medida se da el sexismo en el entorno sociocultural del centro y los estereotipos sexuales más extendidos entre la comunidad educativa, analizando también las actitudes del profesorado y del personal no docente; es decir, debemos reflexionar sobre nuestras actitudes y el lenguaje que utilizamos para con los alumnos y alumnas, ya que formarán parte del currículum oculto. También es importante señalar en el Proyecto Educativo, la colaboración con las familias. Es fundamental conocer las actitudes de la familia respecto a los roles de género. A su vez, las familias deben conocer las intenciones educativas del centro, haciéndoles partícipes de la co-educación de sus hijos e hijas.

Además, a nivel de centro se pueden elaborar actividades, planes y programas específicos de Igualdad, así como la celebración de efemérides, como el de la mujer trabajadora o el día de los Derechos de los niños y niñas que se celebra el 20 de Noviembre.



Estrategias educativas para evitar la desigualdad de género en la Programación de Aula.

Previamente a la elaboración de la programación de aula, es necesario concretar todos los aspectos anteriores del Proyecto Educativo en la programación didáctica o propuesta pedagógica, destacando, además, aquellos objetivos y contenidos relacionados con la educación para la igualdad de género que se trabajarán en cada curso de Educación Infantil.

Atendiendo a la programación de aula, favorecemos la co-educación a través de diferentes elementos, como: el espacio y los materiales de aula, estimulando su utilización independientemente del género. Por ejemplo, en el rincón de juego simbólico, donde suele haber una cocina de juguete, una peluquería o un hospital, ya que en este rincón la tipificación sexual está más consolidada.

Los diferentes tipos de agrupamientos también favorecen la co-educación, siempre y cuando se fomenten los agrupamientos heterogéneos, pues en la heterogeneidad está el enriquecimiento del grupo.

Otro elemento importante en el aula es la literatura infantil. Es importante analizar los cuentos que se van a presentar a los niños y comprobar si tienen contenido sexista o no. Además podemos incluir cuentos cuyo contenido específico sea la co-educación en la biblioteca de aula, como por ejemplo *Una feliz catástrofe*, de Adela Turín (2014).

El análisis de los medios de comunicación es otra forma de fomentar la co-educación. Pueden analizarse, junto a las familias, los mensajes sexistas, y observar la clara distinción entre los roles masculinos y femeninos que aparecen en dibujos animados, el cine infantil o en la publicidad. La colaboración de las familias es básica para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, y lo mismo ocurre con la igualdad de género. Así pues, se invitará al aula a diferentes familiares de los niños y niñas para que nos expliquen en qué consisten sus empleos, tratando de contrarrestar tendencias sexistas; por ejemplo, proponiendo visitas de mujeres con trabajos técnicos o manuales, y de hombres con trabajos artísticos o sociales. También se puede realizar en el aula, con ayuda de la familia, una pequeña investigación sobre quién realiza las tareas domésticas en casa y después analizarlo con los niños y niñas.

El auto concepto y el sentido de la propia identidad han de ser conquistados por los niños y niñas para desarrollar así su identidad sexual y de género; por ello en el aula se fomentará el dibujo del esquema corporal, se hablará sobre las diferencias orgánicas entre niños y niñas, así como de las similitudes.

La creatividad también puede ser punto de partida en el trabajo de la igualdad de género en el aula, observando con los niños y niñas los estereotipos de género que encontramos en cuadros y dibujos, como que las niñas siempre son dibujadas con vestido y pendientes, y los niños con pantalones y pelo corto; tratando de invertir esos estereotipos para que, finalmente sean eliminados de sus producciones artísticas.

CONCLUSIÓN

Como se mencionó previamente tan sólo se trata de una propuesta teórica que no se ha llevado a cabo en el aula, lo que es una debilidad. Otra debilidad puede ser la dificultad de conocer, por parte del centro educativo, los estereotipos de género que lo rodean, ya que en ocasiones son conductas inconscientes, pues están muy generalizadas; en otras ocasiones las conductas sexistas son conscientes y no se dejan ver fácilmente. Por este motivo sería interesante llevar a cabo un modelo de autoevaluación, a modo de encuesta y cuyo único objetivo sea la autorreflexión personal de docentes, familias y personal no docente.

Pero no solo se observan debilidades en la propuesta, una de las fortalezas es que implica a toda la comunidad educativa, tanto en encuestas y reflexiones, como en fiestas de centro, creando así un clima distendido y festivo en el colegio. Esto fomenta las relaciones sociales entre toda la comunidad educativa. Esta propuesta educativa otorga un papel protagonista a las familias de los niños y niñas ya que ningún aprendizaje es significativo sin su implicación..

En definitiva, se trata de que desde la escuela, desde el patio, desde el aula, a través de los pasillos, junto a la familia, se plante la semilla de la reflexión crítica en los niños y niñas, para que aprendan a discernir paulatinamente los elementos sexistas del mundo que les rodea. Así pues, se trata de que el día de mañana solo se hable de violencia de género para recordar tiempos pasados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvo Bruzos, C. (1991). *Educación para la salud en la escuela*. Madrid: Díaz Santos
- López Sánchez, F. (2005). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil (BOE núm. 4, Jueves 4 de enero de 2007). Recuperado (15.12.2016) de <https://goo.gl/GYi6Sn>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE núm. 295, Martes 10 de diciembre de 2013). Recuperado (20.1.2017) de <https://goo.gl/UpKyig>
- Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud y la organización alemana BZgA, Centro Federal de Educación para la Salud sita en la ciudad de Colonia (traducción al español ha sido realiza por Madrid Salud. Servicio de Prevención y Promoción de la Salud y Salud Ambiental. Alfonso Antona y M^a Dolores Hernández). Publicado en el año 2010. Recuperado (28.01.2017) de <https://goo.gl/wBwXK9>
- Turín, A. (2014). Una feliz catástrofe. Kalandraka

UNA PROPUESTA INCLUSIVA PARA COMPENSAR LAS DIFERENCIAS DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Castejón Fernández, Luis¹, Díaz González, María José²
González Iglesias, María Teresa³

¹ Universidad de Oviedo, España
e-mail: luiscf@uniovi.es, España

² Colegio Público Pablo Miaja, España
e-mail: majosedg@gmail.com

³ Colegio Público Pablo Miaja, España
e-mail: maiteygi@gmail.com

Resumen. Las diferencias en el nivel de desarrollo lingüístico del alumnado de Educación Infantil representan una situación de riesgo de exclusión por la relevancia que el lenguaje adquiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El reto de la escuela es compensar esa desigualdad asociada principalmente a la situación socioeconómica y nivel educativo de las familias. En este trabajo como respuesta a la identificación de la desigualdad mencionada en las aulas de Educación Infantil, se diseñó e implementó colaborativamente un programa para enriquecer el aula de Educación Infantil como ambiente lingüístico. La finalidad era favorecer el desarrollo del lenguaje del alumnado enriqueciendo el discurso de las maestras en las actividades curriculares. En concreto, se implementaron en el aula estrategias de gestión de la conversación, de ajuste formal del lenguaje y estrategias implícitas de enseñanza del lenguaje. Además se aplicó la estimulación focalizada y el recast conversacional. En situaciones de acción conjunta se ofreció al alumnado un input aumentado y enriquecido y se prestó a su vez especial atención al procesamiento lingüístico entrenando el análisis fonológico de las palabras y la memoria secuencial auditiva. Los resultados indican una mejora tanto del sistema de respuesta de las maestras ante la desigualdad lingüística del grupo de clase, como en el nivel lingüístico del alumnado. Se destaca el marco organizativo que posibilita la colaboración del equipo educativo para llevar a cabo esta experiencia.

Palabras clave: Educación Infantil, inclusión educativa, desarrollo del lenguaje, diversidad, vocabulario.



MARCO TEÓRICO

Este trabajo se refiere a las diferencias individuales asociadas al desarrollo del lenguaje en Educación Infantil, periodo en que aprendizaje y el desarrollo del lenguaje están muy vinculados. Halliday (1993) identifica la ontogénesis del lenguaje con la ontogénesis del aprendizaje. La dificultad surge porque los primeros años de escolarización obligatoria se caracterizan por una diversidad en los niveles de desarrollo del lenguaje importante relacionada principalmente con el nivel socioeconómico y educativo de las familias. El Victoria Study (Bavin y Bretherton, 2013) deja evidencia de la diversidad inicial del nivel de lenguaje en la escuela. Estos autores realizan en Melbourne (Australia) un seguimiento longitudinal del desarrollo del lenguaje durante los siete primeros años de vida con una muestra de 1910 niños (50,5%) y niñas (49,5%). A los 24 meses la media de palabras era de 260 con un rango que iba de 0 a 679. Un 19,7% de la muestra cumplía en ese momento los criterios de Inicio Tardío del Lenguaje (ITL, Late Talkers en inglés). Entre los factores que explicaban ese bajo nivel destacaban factores ambientales como familias con nivel educativo y socioeconómico bajo, y contextos familiares en los que el inglés no era la primera lengua. A los 4 años, ya en periodo escolar, de los niños con ITL a los 24 meses (el 19,7% del total), un 37,7% persistía en un nivel bajo de adquisición del lenguaje a nivel de vocabulario, fonología y sintaxis, y, el 62,3% restante había superado el ITL inicial. Nuevamente estas diferencias se asociaban a factores sociales.

Se convierte la escuela de este modo en un contexto educativo cuya finalidad es compensar esa diferencia inicial por su efecto en el aprendizaje, la participación, el rendimiento escolar a largo plazo y el fracaso escolar. Rescorla (2013) en otro trabajo longitudinal realiza un seguimiento de un grupo de niños y niñas con ITL inicial durante 15 años para valorar el efecto que la pobreza lingüística inicial produce en el lenguaje a largo plazo y en el rendimiento escolar. A los 6 años, el 17% se sitúa en el nivel más bajo del continuo lingüístico y cumple criterios de Trastorno Específico del Lenguaje por mostrar errores morfológicos, limitada inteligibilidad, problemas de recuperación léxica, de formulación sintáctica y habilidades narrativas. El 83% restante ha superado aparentemente sus dificultades lingüísticas iniciales pero el estudio muestra que en ellos persiste cierta dificultad lingüística ya que durante toda la escolaridad, aunque su lenguaje se sitúa en parámetros normales, su nivel es más bajo que el del alumnado con desarrollo típico que no ha manifestado ITL. Es decir persiste cierta debilidad lingüística en el grupo con ITL inicial que conduce a pensar en la necesidad de concebir la escuela como un contexto compensador en los primeros años y durante toda la escolaridad.

Dokrell y Linsay (1998) insisten en la necesidad de intervenciones educativas sobre el lenguaje en la escuela pero también constatan que a pesar de la situación de riesgo que generan las dificultades lingüísticas leves, con frecuencia este alumnado pasa desapercibido en la escuela por lo que no recibe los apoyos adecuados desde los primeros años. Se propone por tanto la experiencia realizada como respuesta al riesgo de exclusión asociado a las diferencias en desarrollo del lenguaje durante las primeras etapas.

Para favorecer el desarrollo del lenguaje en las aulas de Educación Infantil siguiendo un modelo sociointeractivo, se establece que el desarrollo depende en buena medida de que los adultos significativos apoyen y compartan la vida del niño situándose en la zona de desarrollo lingüístico próxima. En las interacciones diarias, cuando son de calidad, para favorecer el desarrollo del lenguaje, los padres utilizan estrategias de gestión de la conversación, realizan un ajuste formal del lenguaje al nivel del niño-a y aplican estrategias implícitas al desarrollo (Del Río, 1996). Se propone aquí adaptar y aplicar esas mismas estrategias en el aula para apoyar el desarrollo del lenguaje. Principalmente mejorando el discurso del maestro-a.

Del mismo modo, se plantea implementar en el aula procedimientos que han mostrado su eficacia en la intervención logopédica con niños con ITL y TEL. En concreto la estimulación focalizada es un procedimiento que se basa en ofrecer, en situaciones de comunicación natural, gran cantidad de estímulos lingüísticos relacionados con el contenido lingüístico que se quiere trabajar a nivel fonológico, léxico o semántico. Por ejemplo, se puede focalizar la atención del alumnado en la preposición *de*: Hoy vamos a hablar de la ropa. La maestra recoge una prenda de cada alumno-a y después va recordando: este es el abrigo *de* Daniel, este es *de* Pablo, aquí tenemos la bufanda *de*... ¿Y este gorro es...? Los niños contestan: *de* María. También se ha destacado el recast conversacional como un método eficaz que consiste, en primer lugar, en crear un contexto motivador, por ejemplo en la asamblea, que provoque la iniciativa del alumnado sobre un tema y, en segundo lugar, en aprovechar esa iniciativa para modelar una respuesta nueva que se sitúe en la zona de desarrollo próximo (*Niño: pájaro está en el palo; Logopeda: ah, sí, el pájaro está cantando en el palo*). (Acosta, 2012).

A la hora de afrontar la relación entre lenguaje y aprendizaje Acosta (2005) insiste también en la necesidad de diferenciar los aspectos profundos del lenguaje más vinculados al aprendizaje, de aquellos más superficiales (por ejemplo los errores fonéticos, como no pronunciar la vibrante múltiple) que tienen menos relevancia en el aprendizaje escolar. Son precisamente los aspectos superficiales los que más llaman la atención de algunos maestros y maestras (Acosta, 2005). Aguado (1999) entiende que en el entrenamiento de los aspectos profundos vinculados a la fonología, la semántica y la pragmática, se debe considerar el procesamiento de la información atendiendo a los procesos básicos relacionados con la atención, la percepción, la memoria y el razonamiento que sustentan el desarrollo del lenguaje.

De acuerdo con los planteamientos descritos se diseña y aplica un programa para favorecer el lenguaje en Educación Infantil. Se pretende enriquecer la experiencia del alumnado y el discurso del profesorado. Para ello se implementan en el aula estrategias de gestión de la conversación, de ajuste formal del lenguaje y estrategias implícitas de enseñanza del lenguaje, además se aplican la estimulación focalizada y el recast conversacional.



OBJETIVOS

Identificar el nivel de vocabulario del alumnado y la situación inicial del aula como ambiente lingüístico.

Diseñar, implementar y evaluar un programa para enriquecer el ambiente lingüístico del aula y discurso del profesor con estrategias de gestión de la conversación, adaptaciones formales del discurso del maestro, estrategias implícitas de conversación, la estimulación focalizada, el recast conversacional y el entrenamiento del procesamiento lingüístico.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que aquí se presenta tiene su origen en una iniciativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias que desde el Servicio de Orientación diseña una Estrategia de Audición y Lenguaje para promover entre estos maestros y maestras especialistas un modelo inclusivo de intervención. La iniciativa se canaliza a través de los Centros de Profesores y Recursos (CPR) que promueven en los centros la creación de Grupos de Trabajo como plataforma de colaboración y formación. En este marco tiene lugar el suceso inicial que da lugar a esta experiencia. El CPR de Avilés organiza al iniciarse el curso 2015-16 una actividad formativa para los maestros-as de Audición y Lenguaje del Principado de Asturias que consiste en un curso titulado *Hacia un modelo inclusivo de intervención en las Dificultades de Lenguaje*. Al terminar su presentación sobre la situación de riesgo del alumnado con Dificultades de Lenguaje el ponente plantea una serie de preguntas que deja en el aire a modo de reflexión: ¿Qué barreras y necesidades educativas identifico en mi centro? ¿En qué nivel de colaboración trabajo? ¿En qué puede mejorar mi centro para favorecer la inclusión? Entre el público se encuentra la maestra de Audición y Lenguaje del CP Pablo Míaia, la segunda autora de este trabajo, que nada más terminar se acerca al ponente: “tenemos que hacer algo en mi centro”. A partir de ese encuentro, la maestra de AL, que además forma parte del Equipo Directivo del Centro, conecta con el CPR de Oviedo y desde allí se organiza el Grupo de Trabajo del CP Pablo Míaia de Oviedo cuya finalidad es mejorar el aula como ambiente lingüístico en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

El grupo, en un primer momento, se plantea una revisión teórica sobre la evaluación y la intervención sobre el vocabulario en Educación Infantil. Se inicia aquí un proceso de aprendizaje mutuo. Se pone de manifiesto la distancia entre la situación de necesidad que plantea el asesor de la universidad (aporta evidencias pero desconoce el contexto) y la situación de realidad que recuerdan y aportan las maestras tutoras de Educación Infantil refiriendo el conjunto de variables que se deben considerar. Se destaca la diversidad del alumnado en el que se combina la presencia de alumnado de desarrollo típico con alumnado inmigrante con bajo nivel socioeconómico y pobreza lingüística asociada. Identifican así una situación de riesgo que plantea dificultades de aprendizaje y enseñanza.

Se acuerdan una serie de pruebas que se implementarán con la colaboración de varias maestras del grupo. Es necesario elaborar materiales y dedicar un tiempo (30') a la aplicación individual. Para establecer el continuo del aula se aplican las siguientes pruebas: denominación (nombrar imágenes: expresión), designación (señalar imágenes: comprensión), designación múltiple (varios estímulos: memoria), denominación y designación implícita (en este caso se implica el razonamiento y comprensión morfosintáctica al tener el alumnado que inferir la palabra a partir de una frase: “señala la parte del zapato que toca el suelo cuando caminamos”), denominación rápida (velocidad de procesamiento), fluidez de evocación (nombres de animales), y, repetición de pseudopalabras y dígitos. Las maestras, de acuerdo con el currículo y el nivel del alumnado, elaboran las pruebas. Por ejemplo, los estímulos seleccionados por la maestra para la denominación y designación en 2º de Educación Infantil son: frente, pestañas, ceja, muela, mejilla, cremallera, botón, suela, tacón, manga, arroz, macarrón, ajo, lentejas, garbanzos.

Se asigna una puntuación a cada prueba que permite obtener una puntuación final. Esta puntuación se interpreta relacionando los aspectos evaluados: conocimiento léxico (designación, denominación y observación de la maestra en el aula), relación entre nivel de expresión y comprensión (prueba de denominación y designación), procesamiento rápido (prueba de denominación rápida), habilidad para inferir (designación implícita) y memoria secuencial auditiva (dígitos y pseudopalabras). A esta evaluación se añade la valoración cualitativa de la maestra que conoce el desempeño lingüístico del alumnado en el aula. Con la evaluación se establece el perfil de lenguaje de cada alumno-a y el continuo de la clase.

A partir de esa información durante el segundo semestre se inicia la intervención en el aula. Se elabora una propuesta metodológica partiendo del trabajo que ya realizan las maestras. La fuente del vocabulario es el currículo de Educación Infantil, por ejemplo, en la Unidad 5 es *La primavera*. El vocabulario seleccionado se trabaja en la asamblea para partir de la experiencia del alumnado acercando el vocabulario a su vida diaria. Después el trabajo se completa en el resto de actividades de aula tratando de adaptar la calidad de las interacciones de aula incidiendo especialmente en el discurso de la maestra que:

1. Gestiona las conversaciones promoviendo la iniciativa del alumnado.
2. Adapta formalmente el nivel de lenguaje (prosodia, nivel de vocabulario y extensión de la frase MLU).
3. Utiliza estrategias de enseñanza del lenguaje como el análisis fonológico de la palabra (uso de gestos de recuerdo como apoyo para el análisis fonológico de las palabras), la estimulación focalizada y el recast conversacional.

El material elaborado en el desarrollo de esta experiencia consiste en unas agendas de vocabulario en las que se recogen pictogramas que representan las palabras, el gesto de apoyo del fonema inicial y la palabra escrita en mayúsculas y cursiva. Este material se organiza en carpetas de colores de tal forma que cada día de la semana se trabajan las palabras de la carpeta de un color. El lunes la carpeta azul, el martes la amarilla, el miércoles la verde, el jueves rosa. El viernes se repasa el vocabulario de la semana con un Power Point elaborado para tal fin a partir de las



experiencias de la semana. En esta actividad final de cada semana se recogen las palabras y las experiencias compartidas por el alumnado (la palabra *hoja* se asociará a la hoja que trajo un niño o a la asociación que una niña realiza entre hoja y calle porque pisa las hojas de la calle). Un aspecto importante es que el vocabulario siempre aparece balanceado es decir en las palabras de cada carpeta (azul, amarilla, verde...) se incluyen sustantivos, verbos y calificativos (adjetivos y adverbios). De este modo se promueve en cada sesión la formación de frases que facilita el desarrollo de la morfosintaxis. La participación de las familias se integra con un Power Point que informa sobre el vocabulario trabajado y también sobre las estrategias empleadas en el aula que pueden ser también utilizadas en el contexto familiar. La pauta es que procuren incluir en sus experiencias y conversaciones con el niño o niña, de manera natural, el vocabulario trabajado en cada unidad.

Para valorar todo el trabajo realizado se aplica al finalizar el curso una selección de las pruebas iniciales (denominación, designación, designación implícita, fluidez de evocación, repetición de dígitos y repetición de pseudopalabras) y se recoge la valoración de las maestras sobre la mejoría del vocabulario y el lenguaje del alumnado y sobre la metodología empleada.

EVIDENCIAS

La experiencia descrita apoya que la capacidad de cambio de una escuela para eliminar barreras asociadas a la competencia lingüística inicial aumenta cuando se fomenta la colaboración en el equipo educativo. El cambio obtenido no lo podría haber conseguido una maestra sola. Se muestra también cómo la colaboración se facilita desde el nivel macro cuando se apoyan prácticas inclusivas (en este caso la Estrategia de Audición y Lenguaje). (Castejón, España, 2007).

La situación inicial se caracteriza por la combinación de alumnado inmigrante y nivel socioeconómico bajo. Es identificada por las maestras como una situación de riesgo para el aprendizaje y la participación que se relaciona con el desarrollo del lenguaje (Bavin y Bretherton, 2013, Rescorla, 2013). Ante este hecho se manifiestan también las dificultades de las maestras en el proceso de enseñanza: ¿cómo atender en una misma aula de 22 niños y niñas a un grupo tan desigual?

Siguiendo un modelo sociointeractivo se diseña un programa basado en evidencias (Acosta, 2005, Aguado, 1999; Del Río, 1996) para favorecer el desarrollo del lenguaje en el aula. Se da la *palabra* al alumnado para facilitar su acceso al currículo y evitar el riesgo de fracaso escolar (Dokrell y Linsay, 1998, Rescorla, 2013). El alumnado después de la experiencia ha enriquecido su lenguaje. Se ha constatado tanto con las pruebas finales como con las impresiones de las maestras sobre la competencia lingüística. Se obtiene un avance en todo el alumnado especialmente entre el de nivel bajo (puntuaciones entre 20 y 30 en la prueba inicial) y medio (puntuaciones entre 30 y 40).

Las maestras también destacan que han enriquecido su discurso con la

adaptación de las estrategias que propone Del Río (1996) para promover el desarrollo del lenguaje, y, con el uso de la estimulación focalizada y el recast conversacional (Acosta, 2012). La metodología se ocupó también del entrenamiento del procesamiento en el aula: análisis de las palabras (conciencia fonológica) y memoria secuencial auditiva (Aguado, 1999). Es necesario seguir trabajando en la misma línea teniendo en cuenta la relación existente entre el nivel de lenguaje del alumnado y las estrategias de enseñanza utilizadas por las maestras. Tal como señala la maestra de AL en la evaluación final hay que “consolidar la experiencia” y en ese línea continúan trabajando desde el grupo de trabajo en el curso 2016-17.

CONCLUSIONES

Las políticas educativas inclusivas han sido determinantes en el origen y desarrollo de la experiencia realizada en el CP Pablo Miaja. La pregunta inicial ¿en qué puedo mejorar la escuela para eliminar barreras y favorecer la inclusión? Debe ser una pregunta en primera persona del plural. Un plural amplio que abarca al equipo educativo del centro, a las familias, a la Consejería de Educación y Cultura y también a la Universidad. Las evidencias que ofrece la investigación sobre el desarrollo del lenguaje deben llegar a la escuela, no son evidencias inclusivas hasta que no se sitúan entre el maestro y el alumnado en situación de riesgo, hasta que no se instalan en el sistema de respuesta del maestro-a.

El desarrollo del lenguaje está determinado por variables sociales que generan una diversidad importante al inicio de la escolarización. Los maestros reconocen esa diversidad que impide a un grupo de alumnos-as aprender y participar en una situación de igualdad durante toda la Educación Primaria. La experiencia realizada en el CP Pablo Miaja indica que se debe evolucionar del reconocimiento a la identificación de la barrera que puede existir entre el lenguaje del alumnado y el discurso del maestro-a. El proceso inclusivo se completa cuando a la identificación sigue el diseño conjunto de planes de desarrollo de la escuela que sirvan para enriquecer el aula como ambiente lingüístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25, 148-161
- Acosta, V. (2012). La intervención logopédica en Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32, 67-74
- Aguado, G. (1999). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Málaga: Aljibe



- Bavin, E. y Bretherton, L. (2013). The Early Language in Victoria Study: Late Talkers. Predictors and outcomes. En L. Rescorla y P. Dale (Ed.), *Late Talkers. Language development, interventions and outcomes* (3-22). Baltimore: Paul H. Brookes
- Castejon, L. y España, Y. (2007). *Hacia un modelo inclusivo de intervencion en dificultades de lenguaje en la escuela*. Oviedo: Servicio de Orientación de la Consejería de Educacion y Ciencia del Principado de Asturias.
- Del Río, M.J. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 3-20
- Dokrell, L. y Lindsay, G. (1998). The ways in which speech and language difficulties impact on children´s access to the curriculum. *Child Language, Teaching and Therapy*, 14, 117-133.
- Halliday, M.A. (1993). Toward a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116
- Rescorla, L. (2013). Late-Talking Toddlers: A 15-Year Follow-Up. En L. Rescorla y P. Dale (Ed.), *Late Talkers. Language development, interventions and outcomes* (219-240). Baltimore: Paul H. Brookes.

SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS DE ALUMNOS CON NEAE EN REFERENCIA A LOS APOYOS PRESTADOS POR PARTE DEL SISTEMA ESCOLAR

Navarro Mateu, Diego¹, Gómez Dominguez, Teresa², Escorcía Mora, Claudia Tatiana³

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España

¹e-mail: diego.navarro@ucv.es, ²e-mail: mt.gomez@ucv.es,

³e-mail: claudia.escorcía@ucv.es

Resumen. Este trabajo muestra el proceso de investigación que se está llevando a cabo para conocer el grado de satisfacción que presentan las familias de niños con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en referencia a los apoyos prestados por parte del sistema educativo en general, así como las relaciones establecidas con los profesionales que intervienen con sus hijos/as. Siendo conscientes de la importancia que tiene la calidad de la colaboración de los profesionales/profesores con los padres y su impacto en la calidad de vida de las familias, se está diseñando un cuestionario que recoge los principales factores que pueden favorecer o dificultar el proceso de inclusión. Sus conclusiones nos ayudaran a establecer acciones de mejora.

Palabras clave: Educación inclusiva, familia, discapacidad, necesidades educativas, relación padres-profesionales.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En estos momentos nos encontramos inmersos en un proceso de transformación social en el que, cada vez más, se reconoce el derecho a una participación activa, significativa y satisfactoria de todos los ciudadanos. Este derecho se ha ido concretando en todas las esferas y dimensiones de la sociedad. Una de ellas, quizás la que mayor importancia tenga, sea en el ámbito educativo, pues ofrece la oportunidad de sentar las bases de una convivencia, que recoja y cree los valores de convivencia, que posteriormente puedan reflejarse en nuestra sociedad.

En este sentido, la atención a los alumnos que presentan cualquier tipo de vulnerabilidad, debe ser un tema de nuclear de cualquier comunidad educativa. Los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE), están tipificados en la LOMCE, como aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), como consecuencia de trastornos del desarrollo, que afecten a la visión, auditivas, motrices, intelectuales, del desarrollo, así como dificultades de aprendizaje, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo, etc. (Art. 71.2 LOMCE)

Desde una aproximación normativa y legislativa se contempla el derecho de los padres a participar con los centros en la educación de sus hijos; esta idea está 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.

Entre los recursos con los que cuenta el sistema educativo se encuentran los SPEs (Servicios Psicopedagógicos Escolares), los Profesores de Pedagogía Terapéutica, profesores de Audición y Lenguaje, fisioterapeutas, etc. Y se encuentra establecido y regulado, que a las familias se les deben prestar servicios de información y orientación, que permita y haga compatible, el desarrollo de una acción complementaria y multiplicativa con las acciones desarrolladas e impulsadas por el centro escolar, para lograr una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas.

Por otro lado, 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 ha sido objeto de distintas investigaciones en los últimos años (Turnbull, Turnbull et al., 2006; Summers et al., 2007; Balcells-Balcells, 2011). Todo ello nos lleva a resaltar la importancia de que los centros educativos, y en particular el profesorado, reflexionen sobre la naturaleza de la relación que mantienen con las familias y la conveniencia de valorar hasta qué punto la colaboración con las familias 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) y que se resumen a continuación.

Diversos autores (Comisión Europea, 2000; Epstein, 2011; Glasgow y Whitney, 2009; San Fabián, 1994) 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.

En EEUU con la implantación de la ley IDEA, Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidad (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) en 1975; se presenta un cambio en los modelos de cooperación entre familia y agentes educativos. Por primera vez se concedía a los padres y madres el derecho a colaborar con los profesionales como iguales a la hora de tomar decisiones sobre educación. Este principio de participación de los padres y madres se sostenía en la bien asentada convicción de que los padres y madres no podían presumir que el centro público iba a brindar a sus hijos/as la educación adecuada. Por consiguiente, era preciso 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).

Esta corriente de cambio, supuso una nueva visión de las relaciones que se establecen entre familias y profesionales de la educación. Aquí, 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.

Sin embargo, en este caso, la solidaridad no es considerada como un movimiento benévolo del corazón o un buen sentimiento, sino que es el reconocimiento pleno y objetivo de la titularidad de un derecho total de ciudadanía, y, sobre todo, un “con-vivir” auténtico según una opción personal y consciente de responsabilidad en beneficio de los niños escolarizados.

De hecho, las familias, demandan actuaciones encaminadas, tanto a la atención que se proporciona a sus hijos e hijas, como a las propias familias. Así, en relación con el primer aspecto, destacan la necesidad de centros abiertos a todos los alumnos y alumnas sin exclusiones, que respondan al derecho de todos los niños y niñas a ser educados en las instrucciones de su localidad, en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros (O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009; Villegas, Simón y Echeita, 2014; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff y Swart, 2007), profesionales cualificados para comprender y responder a las necesidades educativas de sus hijos e hijas (Abu-Hamour y Muhaidat, 2014; Hotulainen y Takala, 2014; O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo et al., 2009; Yssel, et al., 2007),

En definitiva, es necesario una nueva forma de entender y atender a las familias de aquellos alumnos que presenten cualquier tipo de vulnerabilidad, de forma que se desarrollen relaciones donde todos nos importemos y preocupemos de cuidarnos unos a otros, tal y como desearíamos serlo en caso de ser nosotros los que



necesitaran la ayuda. De forma que podamos comenzar a acortar la distancia existente entre lo que nos hemos establecido y aquello que realmente se realiza en los centros escolares.

OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos alcanzar mediante el desarrollo de esta investigación son los siguientes:

- 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.
- Valorar/analizar la satisfacción de las familias con niños o niñas con NEE en relación a los apoyos prestados por el sistema educativo.

Este estudio permitirá conocer la satisfacción de las familias de alumnos con NEAE en relación a los apoyos que reciben por parte del sistema educativo, como una manera de evidenciar y destacar la necesidad de mejorar y corregir esta relación, de forma que respete los derechos de los alumnos y sus familias, y puedan ponerse en marcha acciones y planes de mejora que permitan incrementar la cultura inclusiva de todos los miembros que conforman la comunidad educativa.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Hipótesis, metodología, cronograma y plan de trabajo.

Nuestro proyecto, plantea como principal hipótesis de trabajo, que, en la actualidad, los diferentes apoyos y estructuras establecidas para atender a la vulnerabilidad de cualquier alumno, no están funcionando de forma totalmente satisfactoria para las familias, generando en ellas sentimientos de indefensión aprendida, falta de información y coordinación y por ende sentimientos de incompreensión acerca de lo que está pasando con sus hijos en los contextos educativos.

Descripción método

El presente proyecto de investigación se enmarca dentro de una metodología de tipo empírico observacional, con un diseño transversal exploratorio descriptivo-correlacional.

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, juicio de expertos, prueba piloto y aplicación masiva de un cuestionario específicamente elaborado para este estudio, analizaremos las

percepciones de familias en torno al grado de satisfacción que presentan, en relación a diferentes aspectos que forman parte del proceso educativo de niños con NEAE.

Elaboración y adaptación del cuestionario

Una vez buscada y analizada las fuentes de información primarias y secundarias, procederemos al diseño de un cuestionario, el cual será sometido al estudio de diferentes especialistas en la materia que nos ocupa. 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 del instrumento con el que trabajaremos. El siguiente paso para dotar a nuestro instrumento de cierta calidad técnica, concretamente de validez de contenido, será proceder a la validación de expertos tal como vemos en Escobar y Cuervo (2008).

La 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 de contenidos 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. Se presenta, además, la categorización del cuestionario inicial a través de la escala Likert, pues según Esnaola (2005) es uno de los más empleados actualmente.

A los expertos les entregaremos un documento en el que se les explicita cuáles son los objetivos, tanto generales como específicos, del cuestionario diseñado y se les pedirá que, como expertos, valoren la “claridad de los planteamientos”, la “adecuación a los destinatarios”, la “cantidad” y la “calidad” del contenido, utilizando para ello una escala likert con una gradación de cuatro niveles. Para el análisis y validación de contenidos tal como indica Esnaola (2005) este tipo de escala es uno de los más empleados actualmente. Asimismo, se les insta a que aporten modificaciones al contenido y formato de la “presentación” del cuestionario, de las “instrucciones para el proceso de respuesta” y de las “preguntas del cuestionario”. Concretamente y en cuanto a estas, se evalúa también el “orden lógico de presentación”, la “claridad en la redacción”, “la adecuación” de las opciones de respuesta, la “cantidad” de preguntas, la “adecuación” a los destinatarios y la “eficacia” para proporcionar los datos requeridos. Finaliza con una valoración general del cuestionario y preguntas en abierto sobre la percepción general del mismo y observaciones y recomendaciones al respecto.

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.



Participantes

Para la realización del estudio se recurrirá a un muestreo de conveniencia o intencional, utilizando para ello dos vías:

- Orientadores pertenecientes a Centros escolares.

Por una parte, ya hemos contactado con orientadores de varios centros educativos, los cuales han manifestado su interés en participar en esta investigación, como medio de obtener una información para ellos fundamental, cómo es la de valorar la percepción de las familias en relación a los apoyos que reciben del centro, con la finalidad de disponer de datos objetivos que permitan la puesta en marcha de planes de mejora institucionales.

- Movimiento asociativo

Nos hemos puesto en contacto con las siguientes asociaciones:

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

El cálculo de familias a las que aspiramos llegar a través del cuestionario, tal como hemos señalado, asciende a unas 600 familias.

El instrumento será proporcionado en formato digital (*on line*) e impreso (papel) para un acceso flexible a todos los participantes.

Análisis de datos:

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 “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.

Cronograma

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, el plan de trabajo se organiza en catorce tareas, que se desarrollarán entre septiembre del 2016 y octubre del 2017.

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.
- 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.
- 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.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Philadelphia, PE: Westview Press.
- 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 Itauketa (AFI) de autoconcepto físico*. Álava: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Glasgow, N. A. y Whitney, P. J. (2009). *What successful schools do to involve families?* Londres: Sage.
- 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.
- 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>
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.



- O'Connor, U. (2007). Parental concerns on inclusion: the Northern Ireland perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6), 535-550.
- ONU. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/>
- 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.
- Rodríguez, G, Gil. J. y García E, (1999). *Metodología de Investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an inclusive education: parents and their children with special educational needs. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.
- San Fabián, J. L. (1994). La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18-21.
- 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.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, J.R. y Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- 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
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I. y Swart, E. (2007). Views of inclusion. A comparative study of parents' perceptions in South Africa and the united states. *Remedial and Special Education*, 28(6), 356-365.

GRUPOS INTERACTIVOS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Montes Pérez, Adelaida¹

¹Universidad de Córdoba,
e-mail: adelaidamonper@gmail.com, España

Resumen. El trabajo que se presenta a continuación es un proyecto de innovación sobre grupos interactivos en la etapa de educación infantil.

El propósito de este proyecto es dar a conocer estrategias que aseguran el éxito educativo, concretamente el diálogo igualitario de la comunidad educativa, eliminando barreras y favoreciendo la adquisición de nuevos conocimientos.

Se ha fundamentado el trabajo en una revisión de la literatura científica, investigando sobre conceptos y teorías relacionadas con el programa de comunidades de aprendizaje, y dentro de este, sobre los grupos interactivos, dando a conocer su contribución en el rendimiento escolar del alumnado.

Como proyecto innovador, se llevará a la práctica con niños⁵⁸ de edades comprendidas entre 5 y 6 años, procedentes de contextos en riesgo de exclusión social.

Palabras clave: Comunidad de Aprendizaje; grupos interactivos; infantil

⁵⁸ Por economía del lenguaje utilizaremos el masculino genérico a lo largo de todo el trabajo.



MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se estructura en dos bloques fundamentales. El primer bloque, Comunidades de Aprendizaje, como proyecto transformador para la inclusión de toda la comunidad educativa. El segundo bloque de este trabajo centra su atención en demostrar el éxito de los grupos interactivos en la etapa de infantil como medida de inclusión.

1. *Comunidades de Aprendizaje*

Según Elboj y Oliver (2003), “las Comunidades de Aprendizaje son espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas” (p.97), es decir es un proyecto transformador en el cual participa toda la comunidad educativa, sin discriminación y sin crear desigualdades de jerarquía entre las personas encargadas de la educación de los escolares.

Como refleja en proyecto INCLUD-ED (2011), la metodología que se utiliza para una adecuada intervención de la comunidad es la metodología participativa, en la que prima el diálogo de todas las personas que integran la comunidad, tanto dentro como fuera del centro. Con el diálogo igualitario las personas aportan experiencias, opiniones, necesidades e intenciones que favorece la convivencia en el centro y el rendimiento académico del alumnado.

2. *Grupos interactivos*

Como explica Aubert (2009) para superar las desigualdades de la sociedad, se debe comenzar desde la educación, siendo esta igual para todos, así propone una serie de estrategias entre ellas la de “fomentar la capacidad de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad más igualitaria, intercultural y solidaria. Hacer que las propias personas sean agentes de transformación social” (p.235).

En este proyecto innovador se propone la utilización de los grupos interactivos, organizados según Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2006, p. 93):

Los grupos interactivos están organizados de manera heterogénea, de unos cuatro o cinco niños y niñas, con niveles de aprendizaje y contextos diversos. Para mantener la atención y motivación del alumnado, las actividades no durarán más de 20 minutos. Estas actividades estarán guiadas por personas voluntarias de la comunidad educativa, como estudiantes de la universidad o incluso familias. Estas solo fomentarán la participación de los niños y niñas al grupo, los cuales se ayudaran mutuamente.

De esta manera todos son partícipes de su aprendizaje, cooperando de manera solidaria en la adquisición de conocimientos y respetando la diversidad de cada uno.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto es favorecer el aprendizaje del alumnado de infantil, mediante el diálogo igualitario. Este se concreta en los siguientes específicos:

- Fomentar el diálogo igualitario de toda la comunidad educativa
- Desarrollar el valor de la solidaridad
- Eliminar barreras o estereotipos
- Conseguir un alto rendimiento educativo en el alumnado.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Beneficiarios de la innovación

Los beneficiarios de esta innovación son todos los miembros de la comunidad educativa, entre ellos, el profesorado, el alumnado de infantil, las familias, voluntariado y otros agentes internos o externos, implicados. En general, de todos ellos, los beneficiarios directos serán el alumnado de infantil, y en particular los de 5 años, los cuales a través de la ayuda entre iguales, favorecerán su aprendizaje.

Planificación de la tarea

Los grupos interactivos serán organizados en grupos heterogéneos de 4 a 5 alumnos y con una duración de 20 minutos, una vez a la semana y en grupos rotativos. Se tendrá presente a la hora de planificar esta actividad las dudas o dificultades surgidas durante el desarrollo de las sesiones del aula-grupo.

Los niños deberán, a través del diálogo, ayudar a los compañeros que necesiten comprender y desarrollar alguna destreza o conocimiento que haya quedado incompleta su comprensión.

Serán guiadas por un voluntario en cada grupo, aunque, supervisado por el profesor. Estos se encargarán de que el procedimiento sea el adecuado, potenciando el diálogo de todos los miembros del grupo.

Fases	Grupos	Responsables	Actividad	Temporalización
1º	1	Voluntario	Grafía	20 Minutos al día
2º	2	Voluntario	Lógicamatemática	20 Minutos al día
3º	3	Voluntario	Tics	20 Minutos al día
4º	4	Voluntario	Psicomotricidad	20 Minutos al día

Tabla 1. Planificación de la tarea.
Fuente: elaboración propia



Materiales

El material que se necesita en los grupos interactivos varía dependiendo de las necesidades que el profesorado va observando en el aula. Si durante la práctica diaria se observa que la grafía de alguna letra es complicada para algunos niños, en los grupos se reforzará el aprendizaje de dicha grafía. Por tanto, en este caso, se utilizará:

- Cubo con arena, pizarra digital o Tablet (dependiendo de los recursos del aula), fichas, lápices y letras en papel de lija.

En caso de dificultad en la lógica matemática:

- Cilindros, cubos, ábacos, listone, figuras geométricas regulares e irregulares, fichas, lápices y flashcard.

De igual modo, con el resto de conocimientos, se irán adaptando los materiales.

Por parte del profesorado, se utilizará el diario de clase y el registro de observación.

EVIDENCIAS

Se espera una máxima participación por parte de la comunidad educativa para el desarrollo adecuado de los grupos interactivos, así como la adecuada labor del voluntariado para observar las necesidades presentes en ese momento y su estimulación al grupo, consiguiendo una completa participación del alumnado y, por consiguiente, un alto rendimiento académico.

Otro de los resultados que se espera conseguir es la superación de la exclusión social que puede crearse por la diversidad, tanto en el aula como fuera de ella. Por ello, desde los grupos interactivos, se pretende eliminar barreras o estereotipos utilizando el diálogo igualitario para una adecuada interacción social.

Además de numerosos valores que podemos trabajar con esta práctica, se espera alcanzar la solidaridad entre las personas que participan en esta labor, aportando conocimientos diversos de toda la comunidad.

Y por último, se intenta transformar la realidad en la que se encuentran las personas que integran el grupo educativo, por ello se necesita concienciar al profesorado de la importancia de la participación de toda la comunidad educativa para poder lograr el éxito escolar.

CONCLUSIONES

A partir de este proyecto de innovación se descubre que no solo los actos comunicativos influyen en el rendimiento académico del alumno, sino también en la participación de toda la comunidad educativa y, por supuesto, en el desarrollo pleno del alumnado de esta edad, que a su vez, será influyente en su futuro como persona y su relación con los demás.

Hoy en día nos encontramos con actuaciones educativas que solo valoran el nivel académico del alumnado sin tener en cuenta otros aspectos fundamentales para su desarrollo como ser humano dentro de una sociedad, el cual debe aprender no solo, conceptos, sino que también debe asimilar habilidades sociales para una adecuada interacción en el grupo social, y así ser aceptado.

De igual modo, el papel de la familia en la comunidad educativa ayuda en el desarrollo integral del alumnado, ya que no solo está como receptora de información sino que también puede participar de manera activa en la educación de sus hijos. Así, desde comunidades de aprendizaje, se le ofrece la posibilidad de trabajar en el grupo-clase a través de los grupos interactivos, a través del voluntariado, y así ser una guía más en la enseñanza del alumnado. Además, su participación como sujetos observadores es de gran ayuda en el momento de recogida de información y evaluación de la actividad.

Como conclusión, los grupos interactivos contribuyen a desarrollar la autonomía del alumnado a través del diálogo igualitario y de la resolución de problemas de manera libre y colaborativa, participando cada uno de los miembros del grupo con sus ideas y experiencias. Además, con este método se deja una puerta abierta a la intervención de las familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Elboj, C., Puigdellivol, A., Soler, M., & Valls, R (2006). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. España. Grao.
- Aubert, A., & García, C. (2009). La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 231-242
- Elboj, C., & 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), 97
- Grañera, M., Díaz-Caneja, P., Gil, N., & INCLUD-ED Consortium (2011) *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. CREADE, 9, 74-90.

COMPRÉNDEME: UNA PROPUESTA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LENGUAJE ORAL

Jiménez-Fernández, Gracia¹ y López, Rocío²

Universidad de Granada,
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, España
¹gracijf@ugr.es, España, ²rocio10@correo.ugr.es

Resumen. El objetivo de esta comunicación es presentar el programa para la mejora de la comprensión lectora denominado “*Compréndeme*”. Se trata de la adaptación española del programa inglés “*Reading for Meaning*”, el cual ha mostrado evidencia de su efectividad en niños con dificultades para comprender. Este programa incluyó tres tipos de intervenciones (oral, escrita y combinada) pero la que mostró una mayor efectividad fue la intervención a través del lenguaje oral. Debido a la innovación que supone el enfoque oral en la mejora de la comprensión lectora y a la necesidad de desarrollar en español programas basados en evidencia, la Universidad de Granada y la Universidad de Leeds están colaborando en el diseño y desarrollo de la adaptación española de dicho programa. El programa comprende 20 sesiones de intervención (dos grupales y una individual) que siguen los principios de enseñanza-aprendizaje utilizados en la versión original pero con contenidos adaptados al contexto social y lingüístico español. Se discute la importancia de desarrollar programas innovadores para mejorar la comprensión lectora que estén basados en evidencia científica.

Palabras clave: comprensión lectora, lenguaje oral, intervención, Educación Primaria.



LAS DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN LECTORA

Se puede considerar que la comprensión lectora es un proceso de extracción y construcción del significado que un lector realiza en interacción con un texto (Snow, 2001). En ese sentido, leer no implica solo recibir información de forma pasiva sino que es una actividad activa, constructiva y estratégica en la que un lector elabora el significado a partir de la información que se presenta en formato escrito. Esta habilidad implica un amplio abanico de procesos cognitivos y lingüísticos y una variedad de habilidades como la decodificación, las actitudes hacia la lectura, las habilidades cognitivas generales del lector y la metacognición, entre otros (e.g. Van der Broek, Rapp & Kendeou, 2005)

Debido a la gran importancia del desarrollo de la comprensión lectora, esta se convierte en objetivo prioritario de enseñanza durante los primeros años de escolaridad. Sin embargo, hay muchos niños que muestran dificultades en la comprensión de los textos, lo que puede ocasionar un bajo rendimiento académico ya que el progreso académico de un estudiante está profundamente influenciado por la habilidad para comprender lo que está leyendo. Otras consecuencias de las dificultades de comprensión pueden ser una pérdida de motivación por las actividades escolares e incluso puede afectar a la autoestima y autoconcepto. Un bajo rendimiento académico puede también tener consecuencias a largo plazo como un incremento de abandono temprano de la escolarización.

Específicamente en España, varios estudios internacionales muestran que existe una alta prevalencia de las dificultades de comprensión lectora en los estudiantes españoles (AAVV, 2013). Por ejemplo, los resultados del informe PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) en 2011 (Mullis, Martin, Foy y Druker, 2012) evidenciaron que el 28% de los niños entre 9-10 años mostraba un rendimiento bajo o muy bajo en los tests de comprensión lectora aplicados. Resultados similares han sido observados en el PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), realizado por la OCDE, que coincide en mostrar un porcentaje similar de adultos con problemas en la comprensión lectora (Educainee, 2013). Por tanto, las dificultades en comprensión lectora parecen persistir en la etapa adulta.

La etiología de las dificultades en comprensión lectora es diversa y compleja siendo resultado, en la mayoría de las ocasiones, de la combinación de diferentes factores (relacionados con el lector y con el contexto). En ese sentido, estudiantes con dificultades en la comprensión lectora constituyen un grupo heterogéneo que presentan perfiles diferentes (Cain y Oakhill, 2006). En cualquier caso, una importante razón que puede explicar en parte el bajo rendimiento en esta habilidad puede ser la aplicación de estrategias didácticas erróneas usadas para su enseñanza. El modelo simple de lectura (Gough y Tunmer, 1986) sugiere que existen dos componentes en interacción: la habilidad para decodificar palabras y la comprensión lingüística. Por tanto, la enseñanza de la lectura debería cubrir ambos procesos. No obstante, la orientación frecuente en los primeros años de escolarización es centrar los esfuerzos

en la enseñanza de las habilidad de decodificación (es decir, en el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema) pero la instrucción específica del proceso de comprensión suele ser obviado.

Esta tendencia en la enseñanza puede inducir a observar cómo estudiantes llegan a decodificar correctamente pero no consiguen comprender lo que intenta transmitir el texto. De igual modo, en otras ocasiones, algunos lectores podrían contestar a preguntar literales pero no inferenciales, evidenciando que solo alcanzan a realizar una comprensión superficial.

Teniendo en cuenta esta situación, la enseñanza de la lectura debería incluir estrategias específicas de comprensión para facilitar que el niño también aprenda a extraer el significado del texto.

PROMOVIENDO EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA

La importancia de la intervención basada en evidencia (evidence-based instruction)

Debido a que la comprensión lectora es una actividad compleja es incuestionable pensar que necesite ser explícitamente enseñada. Como Watson, Gable, Gear y Hughes (2012) pusieron de manifiesto, una considerable cantidad de evidencia apoya la noción de que la comprensión lectora no mejora solo por el hecho de pedir al niño que lea más, sino que es necesario aplicar una enseñanza altamente estructurada y una instrucción explícita. Una forma de implementar este enfoque es la enseñanza de las estrategias de comprensión (herramientas que facilitan la adquisición, almacenamiento y uso de la información para lograr una adecuada representación mental del contenido del texto, Vallés-Arándiga y Vallés-Tortosa, 2006).

Actualmente, existen una gran cantidad de materiales en español para mejorar la comprensión lectora pero la mayoría de ellos suelen incluir únicamente actividades basadas en la presentación de un texto y unas preguntas sobre él sin la inclusión de estrategias de enseñanza explícita. Además, la eficacia de dichos materiales no suele ser probada a pesar del hecho de que, actualmente, la principal aproximación a la enseñanza de la comprensión se centra en utilizar estrategias que hayan sido basadas en evidencia.

Esta situación contrasta con algunos países anglófonos que promueven el uso de prácticas basadas en la evidencia, esto es, métodos que sean apoyados por los resultados de la investigación científica. Un ejemplo paradigmático de esta aproximación es el informe National Reading Panel (2000), el cual realiza una revisión de más de 200 estudios centrados en métodos para mejorar la comprensión lectora. Sus resultados evidenciaron que existen siete intervenciones realmente efectivas: autorregulación de la comprensión, aprendizaje cooperativo, organizadores gráficos y semánticos, conocimiento sobre la estructura de la historia, generación de preguntas y resumen.



The York Reading for Meaning Project

Un excelente ejemplo de programa para mejorar la comprensión lectora basado en evidencias es "The York Reading for Meaning Project" (Clarke, Snowling, Truelove y Hulme, 2010; Clarke, Truelove, Hulme y Snowling, 2013). Uno de los objetivos de este proyecto fue poner a prueba algunos de los factores cognitivos más relevantes que podrían ser causa de las dificultades en comprensión. Como resultado del análisis de los factores más importantes relacionados con comprensión desarrollaron tres programas de intervención:

- A. Programa basado en *lenguaje oral*: incluyeron actividades de vocabulario, enseñanza recíproca con lenguaje oral, lenguaje figurativo y habilidades narrativas orales.
- B. Programa basado en *lenguaje escrito*: incorporaron estrategias metacognitivas, enseñanza recíproca con texto escrito, realización de inferencias y habilidades narrativas escritas.
- C. Programa combinado con *lenguaje oral y escrito*: incluyeron actividades de los dos tipos anteriores (50% de cada tipo).

Todos los programas tuvieron una duración de 60 sesiones (30 minutos por sesión) y fueron divididos en dos bloques de 10 semanas. Dos sesiones a la semana eran grupales y una individual. Las sesiones fueron aplicadas fuera de las horas relacionadas con el contenido curricular de Lengua para asegurar que la intervención era suplementaria a la enseñanza en el aula.

Esta investigación utilizó un diseño de ensayo controlado aleatorio, un método considerado el más riguroso para determinar si las relaciones entre la intervención y el rendimiento son de causa-efecto. Este diseño minimiza el posible impacto de factores no controlados usando una asignación aleatoria para el grupo experimental y control. Asimismo, permite controlar diferencias no medidas entre los participantes de ambos grupos (experimental y control).

En el estudio participaron niños de 4º curso de Educación Primaria con dificultades específicas en la comprensión lectora. Ellos fueron identificados a través de una prueba de screening que se aplicó a casi 1000 niños de 23 centros de primaria del Norte de Inglaterra. La característica principal de los niños es que presentaban una discrepancia entre su fluidez lectora y su comprensión lectora, es decir, leían con precisión y velocidad pero no comprendían lo que estaban leyendo.

Los resultados de esta investigación mostraron que todos los tipos de intervención fueron efectivos, esto es, se observaron mejoras significativas en comprensión lectora en los grupos de intervención frente a los grupos control (que solo recibieron la enseñanza de clase). Pero el resultado más relevante e inesperado fue que el programa que más efecto tuvo, incluso a largo plazo (los niños fueron evaluados de nuevo 11 meses después) fue el que se basó solo en actividades de lenguaje oral. Un análisis de mediación señaló el papel crítico de los déficits en

lenguaje oral y vocabulario como causa fundamental de las dificultades en comprensión lectora.

De acuerdo con Clarke et al. (2010), el crecimiento del vocabulario que los niños mostraron pudo incrementar su habilidad para comprender mejor no solo a nivel de palabras sino también a nivel de oración y texto. Esto tuvo un efecto generalizado incrementando incluso la habilidad para realizar inferencias del alumnado.

COMPRÉNDEME: LA ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DEL PROGRAMA “READING FOR MEANING”

Como hemos puesto de manifiesto, la situación actual en España sobre la comprensión lectora está caracterizada por dos hechos: en primer lugar, hay una alta prevalencia de los problemas de comprensión en las aulas. Esto no solo viene evidenciado en los distintos informes educativos sino también en la propia experiencia diaria de los docentes de Educación Primaria. En segundo lugar, existe una falta de programas de mejora de la comprensión basados en evidencia científica. Además, aunque existen investigaciones que intentan demostrar la efectividad de algunas estrategias, no suelen estar disponibles para el uso por parte de los profesionales de la educación.

Debido a esta situación, surge la necesidad de diseñar materiales y programas en español para mejorar la habilidad de comprensión lectora basados en evidencias. Una posibilidad para responder a este propósito es traducir y usar los programas que ya han sido probados en inglés pero surgen dos problemas en esa situación. Por una parte, las diferencias en el grado de opacidad-transparencia del inglés y el español pueden hacer que lo que se plantea efectivo para una lengua no lo sea para la otra. Por otra parte, una simple traducción de los programas puede hacer que se pierdan diferencias culturales y sociales muy relevantes para hacer las actividades significativas para el alumnado.

En este contexto, se plantea necesario el desarrollo de programas específicos en español que tengan en cuenta las particularidades de la lengua así como las características sociales y culturales de España. Con dicha finalidad se ha comenzado la colaboración entre la Universidad de Granada (España) y la Universidad de Leeds (UK). Es importante resaltar que, hasta nuestro conocimiento, no existe en español un programa de intervención de la comprensión lectora basado en el lenguaje oral. Como el meta-análisis de Ripoll y Aguado (2014) sobre la intervención de comprensión lectora ha revelado, las actividades de intervención más usadas son la identificación de las ideas principales, la construcción de inferencias, el resumen, el autocontrol de la comprensión, la activación de los conocimientos previos y la detección de la estructura textual. Esto significa que la adaptación del programa "Reading for Meaning" en su versión oral supondrá una innovación y permitiría que los profesionales dispusieran por primera vez de una herramienta basada en lenguaje oral



para intervenir la comprensión lectora.

Mismos principios de enseñanza y la misma estructura pero diferentes textos y actividades

Compréndeme se denomina la adaptación española del programa "Reading for Meaning", y presenta la misma estructura que el original, es decir, 20 semanas de intervención con tres sesiones por semana de media hora (dos grupales y una individual). Se ha seleccionado solo el programa con enfoque oral por resultar ser el más efectivo de los tres propuestos en la versión en inglés.

A pesar de presentar una estructura similar, los materiales y actividades son diferentes ya que no se trata de una traducción sino de una adaptación teniendo en cuenta el contexto actual español. No obstante, los principios de enseñanza serán los mismos que en el original. Estos principios están basados en la teoría de Vygostsky que pone énfasis en la importancia de la interacción social para el desarrollo de las habilidades cognitivas. Vygostsky señaló que el aprendizaje está socialmente mediado y argumentó que el conocimiento se construye a partir de situaciones sociales. Consistente con estas ideas, la implementación del programa implica la colaboración entre los alumnos y el docente en diferentes situaciones y actividades de lenguaje oral, donde ambos intercambian ideas y experiencias. En ese sentido, el programa incluye los principios de aprendizaje como aprendizaje entre iguales, individualización, andamiaje, modelamiento y enseñanza recíproca (para una ampliación, véase Clarke et al., 2010).

Otros conceptos clave para la implementación de las sesiones son: -Práctica distribuida

Participantes

La versión inglesa del programa fue aplicada a niños que mostraban un perfil específico de dificultades en la comprensión lectora, es decir, alumnos que mostraban problemas para comprender el texto escrito pero cuya fluidez lectora (precisión y velocidad) era adecuada. Este tipo de perfil lector también será incluido como participantes en la versión española pero se pretende ampliar el grupo de los alumnos que se puedan beneficiar del mismo. En ese sentido, tenemos como objetivo que el programa pueda ser aplicado a niños con problemas de comprensión lectora cuya causa sea diversa. Entre ellos, destacan aquellos con desventaja sociocultural o cuya baja comprensión venga determinada por una habilidad cognitiva por debajo de la media, esto es, niños con Funcionamiento Intelectual Límite (FIL). En general, pretendemos hacer un programa que pueda aplicarse a cualquier niño que esté cursando final de segundo ciclo o tercer ciclo de Educación Primaria que muestre problemas en la comprensión lectora, independientemente del perfil que presente.

CONCLUSIONES

Las dificultades en comprensión lectora son frecuentes en las aulas de Educación Primaria pero estos problemas pueden mejorar con una adecuada intervención. En ese sentido, los profesionales de la educación necesitan programas disponibles que sean innovadores y cuya eficacia esté probada científicamente. Particularmente, en el contexto español, existe una necesidad del desarrollo de este tipo de programas y, por esa razón, se está diseñando y probando el programa "Compréndeme" basado en actividades de lenguaje oral. El objetivo final es construir un puente de unión entre la investigación y la práctica que apoye a los niños que

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2013). *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias (PIRLS-2011). Volumen I. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). *Developing reading comprehension*. London: John Wiley & Sons.
- Educainee (2013). *Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta (PIAAC) I, Boletín de Educación INEE N° 15*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Mullis, I. V. S, Martin, M. O., Foy, P., y Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011: International Results in Reading*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development Clearinghouse.
- Ripoll, J. R., & Aguado, G. A. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44.
- Vallés-Arándiga, A. y Vallés-Tortosa, C. (2006). *Comprensión lectora y estudia. Intervención Psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.



Van den Broek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39, 299-316.

Watson, S. M. R., Gable, R. A. Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79–89.

METODOLOGÍA COOPERATIVA Y ESPACIOS DE AVENTURA. UN APRENDIZAJE INCLUSIVO PARA TODOS/AS.

García Martín, Óliver¹, Ramos Llamas, Fedra²

I.E.S. María Moliner, España

¹victimizerio@hotmail.com, ²fdafrodita@hotmail.com

Resumen. Actualmente, la forma que tienen de aprender nuestros escolares consiste mayoritariamente en memorizar datos de cara a la realización de un examen. Como cabría esperar, esta forma de aprendizaje no tiene en cuenta las diferencias individuales de cada alumno/a, tratando a los grupos, la mayor parte del tiempo, de manera homogénea. Partiendo de la base de que cada niño/a tiene un ritmo de aprendizaje diferente, ¿por qué los aprendizajes de las áreas instrumentales se siguen impartiendo de la misma forma amparados en una evaluación de carácter finalista? Bajo esta premisa, ¿podemos hablar realmente de una educación inclusiva donde exista un aprendizaje que se adapte de manera realista al alumno y no al revés? ¿Existen formas alternativas de impartir conocimientos de manera motivadora y cuya finalidad no sea memorizar para un examen? A través de estas líneas, queremos presentar un modelo de aprendizaje inclusivo basado en la combinación de diferentes elementos pedagógicos como las metodologías cooperativas y los espacios de aventura, donde dejaremos patente que, independientemente de los contenidos a impartir, todo el grupo podrá beneficiarse de una nueva forma de aprendizaje altamente inclusiva y motivadora.

Palabras clave: metodología cooperativa, espacios de aventura, interdependencia positiva, diversidad funcional, motivación intrínseca.



MARCO TEÓRICO

Uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta el aprendizaje es la motivación. Sin embargo, la motivación que la gran mayoría de alumnos/as tiene por el aprendizaje, se basa en aprobar el examen correspondiente. En esta situación hablamos de motivación extrínseca, que es aquella que se **da** para evitar castigos, para agradar al profesor, o por otra razón que poco tiene que ver con la tarea. La motivación extrínseca está asociada a estrategias de aprendizaje inadecuadas (Corpus et al, 2009).

Por el contrario, tenemos la motivación intrínseca, que es aquella que no necesita de incentivos ni de castigos ya que la propia actividad que persigue es gratificante (Anderman y Anderman 2010; Deci y Ryan, 2002; Reiss, 2004).

Así mismo, esta motivación está asociada a estrategias de aprendizaje significativo (Corpus et al, 2009).

Basándonos en estos principios, pensemos por un momento en que tipo de motivación puede tener un alumno/a con diversidad funcional de carácter motriz en el área de educación física, o un alumno extranjero recién llegado que no conoce el lenguaje en una clase de ciencias.

El primer paso para llegar a un aprendizaje inclusivo es transformar la motivación de nuestros alumnos/as en una motivación de carácter intrínseco, que favorezca la participación activa de todos.

El segundo paso consistiría en dar al grupo un fin común, es decir, un objetivo que favorezca que todo el grupo se una para lograrlo y que además, la única forma de lograrlo, sea que todos necesiten de todos sin excluir a nadie.

Y es en este punto donde entrarían en acción, en nuestro modelo de aprendizaje, las metodologías cooperativas y los espacios de aventura.

La metodología cooperativa

Tiene como eje el aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, esta es una metodología que se basa en el trabajo de pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en la que los alumnos/as trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Velázquez, 2007). Sin embargo, para que esto se dé, es necesario una serie de elementos siendo uno de ellos la interdependencia positiva (Johnson y Johnson, 1999) por la cual yo dependo del grupo y el grupo depende de mí. Este tipo de metodología resulta altamente eficaz de cara a múltiples aprendizajes de diversa índole dentro del marco de la educación y que trascienden ampliamente los horizontes de la misma.

Las actividades derivadas de la metodología cooperativa tienen como ventaja las siguientes características de carácter inclusivo:

- 1- Favorecen la participación de todos, así como sentimientos de protagonismo colectivo en la que todos y cada uno de los participantes tiene un papel destacado (Guitart, 1990).

- 2- Favorecen la capacidad para resolver problemas, desarrollan la empatía y la capacidad para expresar sentimientos y emociones (Pérez, 1998).
- 3- Posibilita el aprendizaje de valores morales y habilidades para la convivencia social, así como el fomento de las conductas de ayuda y de comunicación (Omeñaca y Ruiz, 1999).
- 4- Todo proyecto o actividad educativa que aspire a la interculturalidad, pasa por crear situaciones de interdependencia (Recasens, 2004; Reyzábal y Sanz, 1995), por lo tanto, la metodología cooperativa iría intrínsecamente unida, a través de la manifestación de dicha interdependencia, al tratamiento intercultural, si este se aplicase en un contexto educativo determinado, haciendo así de la metodología cooperativa, una eficiente herramienta de cara a tratar aspectos interculturales en el ámbito educativo de manera realista y factible.
- 5- La metodología cooperativa favorece la coeducación e igualdad, desarrollando el potencial de cada participante independientemente del género, y planteando situaciones bajo el prisma del valor humanístico, por el cual, todo el grupo deberá unirse para un fin común poniendo sus distintas habilidades al servicio del grupo.

Los espacios de aventura.

Este concepto extraído de Educación Física, y ampliamente desarrollado por Mendiara, nos permite transformar virtualmente un entorno cotidiano como, por ejemplo, un aula o el gimnasio, en algo simbólico de cara a explotar las habilidades imaginativas del niño. Esto quiere decir que, mediante los materiales adecuados, podemos convertir un gimnasio en una selva, en una nave espacial o en un templo perdido, donde los alumnos/as podrán experimentar todo tipo de experiencias motrices y donde el docente podrá alterar las circunstancias en función de cómo actúen sus alumnos/as.

Los espacios de aventura son una poderosa herramienta motivacional que, bien aplicada, puede llegar a aumentar exponencialmente el interés de los alumnos/as por el aprendizaje de cualquier contenido, dotando además, de una gran carga significativa al proceso de enseñanza aprendizaje.

Como hemos podido comprobar, la metodología cooperativa une al grupo bajo un fin común, potenciando el valor humanístico de las actividades derivadas de la misma, así como favoreciendo un clima de solidaridad, tolerancia y respeto, mientras que los espacios de aventura, a su vez, elevan la motivación del grupo hacia la adquisición de conocimientos y favorecen el aprendizaje significativo.

OBJETIVOS

Nuestra propuesta, tiene como principal meta los siguientes objetivos:



- 1- Favorecer un aprendizaje inclusivo, asequible y motivador para todos.
- 2- Potenciar la superación de límites a través del trabajo en equipo.
- 3- Desarrollar la imaginación.
- 4- Fomentar el espíritu crítico.
- 5- Promover la educación en valores.
- 6- Aprender a resolver conflictos desde el entendimiento y el dialogo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

A continuación, vamos a describir una práctica donde explicaremos cómo aplicar este modelo de aprendizaje, basado en metodología cooperativa y espacios de aventura, en el área de Educación Física.

La máquina del tiempo.

Para este proyecto, seleccionamos las áreas de Educación Física y Educación Musical con el objetivo de acercar las danzas a los alumnos/as desde la óptica de la inclusión, y como espacio de aventura ideamos una máquina del tiempo.

El argumento que utilizamos fue explicar a los alumnos/as que la ciencia había creado una máquina del tiempo pero que, durante las pruebas que se hicieron con la misma, hubo un fallo que hizo que varias de sus piezas fueran al pasado, concretamente a la Francia del siglo XVIII, acabando éstas diseminadas dentro del mismísimo palacio de Versalles. Ante esta situación ficticia, los alumnos/as deberán trazar un plan para viajar al pasado, infiltrarse en el palacio y recuperar las piezas de la máquina del tiempo, y todo ello sin ser descubiertos si no quieren alterar la línea temporal. La única manera que tendrán de tener una mínima posibilidad de éxito, será la de fingir que son un grupo de huérfanos que va a representar una sesión de baile de salón para el mismísimo rey Luis XIV.

Esta curiosa Unidad Didáctica se desarrolla en cuatro sesiones:

- **Sesión nº 1:** Tras explicar a los alumnos/as el argumento del espacio de aventura, la primera sesión consistirá en hacer un viaje al futuro donde los alumnos/as experimentarán con un desafío cooperativo que pondrá a prueba sus capacidades. El objetivo de esta prueba es acercar a los alumnos/as a las distintas dinámicas y roles, de forma que se vayan familiarizando con ellas. Esto supone que, si tenemos en el aula alumnos/as con diversidad funcional de algún tipo, les daremos roles especiales en esta aventura. Si el grupo no apoya a estos alumnos, no podrán conseguir superar la actividad (*interdependencia positiva*); estos roles que iremos asignando en esta primera toma de contacto, serán los que conserven a lo largo de toda la Unidad Didáctica.

- **Sesión nº 2:** Experimentada la primera fase, en la segunda sesión y al igual que en las películas de aventuras, se empezará a trazar un plan con el grupo para infiltrarse en el Versalles del siglo XVIII. Para ello, se hablará de las peculiaridades de la época, se seleccionará un baile denominado *minué*, y que se empezará a ensayar de inmediato.
- **Sesión nº 3:** Una vez dominado el *minué*, la tercera sesión consistirá en bailar simulando la búsqueda de las piezas de la máquina del tiempo que estarán repartidas por el espacio; todo ello sin que se note demasiado, para que los guardias que custodian Versalles, no se percaten de nada raro el día de la misión. Aquí asignaremos nuevos roles a los alumnos/as que serán: “buscadores” que se encargarán de encontrar las piezas, “enlaces” que se encargarán de mover las piezas una vez encontradas, y “distractores” que evitarán que los guardias atrapen al grupo en caso de que algo salga mal.
- **Sesión nº 4:** En esta última sesión, los alumnos/as ya estarán preparados para intentar recuperar las piezas. Para ello, primero deberán activar la máquina del tiempo (*secuencia cooperativa de pases con un balón de manera correcta*). Realizado el viaje temporal con éxito, deberán encontrar las piezas mientras ejecutan correctamente el baile sin ser descubiertos (*las piezas estarán representadas por cartulinas ocultas en el entorno, y los guardias por picas sobre ladrillos colocados estratégicamente*).

Recuperadas todas las piezas, los alumnos/as descubrirán con sorpresa, que la máquina del tiempo ya no estará donde la dejaron (*parece ser que un mayordomo del rey la encontró y la guardó en algún lugar de los jardines de Versalles*), por lo que si quieren acabar satisfactoriamente la misión, tendrán que realizar un último desafío cooperativo todos juntos y recuperar la máquina del tiempo perdida entre los inmensos jardines de Versalles. Una vez encontrada, habrán superado la misión. Y lo más importante, habrán aprendido conceptos de baile clásico e historia de un modo tan significativo, que no lo olvidarán jamás.

EVIDENCIAS

Esta propuesta se llevó a cabo con 453 alumnos/as de diversos centros de la provincia de Valladolid, todos ellos de 5º y 6º de primaria. Se realizó una encuesta evaluativa de carácter anónimo con diferentes preguntas, en la que el 99% del alumnado confirmó, a través de dichas preguntas, que esta propuesta era muy motivadora para ellos y que aprendían mejor los contenidos de las distintas áreas desde esta perspectiva de enseñanza, que de la forma de docencia habitual.

Estas son las preguntas de nuestras encuestas:

- 1- Valora de 0 a 10 esta aventura que has experimentado. Los alumnos/as valoraron esta propuesta con una nota media de 9,5.



- 2- ¿Te gustaría aprender matemáticas, lengua o ciencias naturales a través de aventuras como estas? ¿Por qué? El 99% de los alumnos/as respondió afirmativamente a esta pregunta, aludiendo que era algo completamente diferente a lo que conocían hasta ese momento y que hacía el aprendizaje más lúdico de lo acostumbrado.
- 3- Nombra las cosas que más te han gustado de la aventura. En este punto, el 90% de los alumnos/as hizo especial hincapié en los juegos cooperativos y los bailes como elementos de carácter sumergible, y el 10% restante alabó los aspectos científicos y realistas del marco contextual de la historia.
- 4- ¿Crees que la solidaridad y el compañerismo son fundamentales para resolver ciertas situaciones, o por el contrario, es mejor intentarlo solo? Razona tu respuesta. En este punto el 100% de los escolares consideran fundamentales la solidaridad y el compañerismo, aludiendo entre otras cosas, la ayuda que se propician entre todos para superar las dificultades y la mejora de las relaciones de grupo.
- 5- ¿Piensas que las personas pueden unirse y afrontar juntos un problema común a pesar de ser diferentes? Razona tu respuesta. En este sentido, el 100% de los alumnos considera fundamental superar las diferencias para afrontar los problemas. Algunos escolares, profundizando más en dicha cuestión, hacen alusión a cosas como: *“a veces es necesario, que aunque dos personas se lleven mal, se unan para superar los problemas”*. *“Un modo de pensar diferente no debería ser impedimento para que las personas se unan para hacerle frente a un problema común”*. *“A veces hay que dejar las diferencias de lado”*. *“Todos somos humanos”*. *“Da igual ser feo, alto, bajo, gordo, delgado o guapo. Lo que importa es el corazón”*. *“Todos somos iguales”*.

CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar, combinar elementos pedagógicos como las metodologías cooperativas y los espacios de aventuras da lugar a actividades con un poder educativo sin precedentes. Crear un fin común para todos los alumnos/as amparado en un contexto fantástico, permite diluir todas las fronteras que a menudo marcan las diferencias en los grupos clase y aunar bajo un mismo propósito los intereses de todos, dando lugar a un auténtico ambiente inclusivo, donde nadie se queda atrás. Por otra parte, presentar a los alumnos/as los contenidos desde esta perspectiva, propicia que los acepten y los aprendan con mucha más facilidad. No es lo mismo enseñar a un alumno/a un baile como el *minué* desde el prisma de una clase ordinaria, que presentárselo desde la óptica de un viaje en el tiempo en el que el reto es salvar la línea temporal.

Desarrollar este tipo de trabajo es altamente gratificante para los docentes, vistos los resultados. No obstante, su puesta en práctica es, en cierto grado, compleja, ya que requiere de mucha planificación y del diseño de los espacios de aventura

idóneos para los conocimientos a enseñar, pero superada esa barrera, el límite es la imaginación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderman, E.M. y Anderman, L.H. (2010). *Motivating children and adolescent in schools*. Columbus, OH: Merrill / Prentice Hall.
- Corpus, J.H., McClintic-Gilbert, M.S. y Hayenga, A.O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary educational psychology*, (34), 154-166.
- Deci, E.M. y Ryan, R.M. (2002). *Hand-book of self-determinations research*. Rochester, NY: university of Rochester Press.
- Guitart, R. (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Mendiara, J. (1999). Espacios de acción y aventura. *Revista Apunts*, (56), 65-70.
- Omeñaca, R. Y Ruiz, J.V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez, E. (1998). Juegos cooperativos: juegos para el encuentro. *Educación Física y deportes*, año 3, núm. 9, Marzo. www.efdeportes.com.
- Recasens, A. (2004). Multiculturalidad y educación. <http://sauce.pntic.mec.es>.
- Reiss, S. (2004). Multifaceted nature of intrinsic motivation: the theory of 16 basic desires. *Review of general psychology*, (8), 179-193.
- Reyzábal, M. y Sanz, A. (1995). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid: escuela española.
- Velázquez, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en Educación Física: qué, para qué, por qué y cómo. *La peonza. Revista de Educación Física para la paz (nueva época)*, 2, 3 13.

VIDEOJUEGOS EDUCATIVOS BASADOS EN INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA ATENCIÓN

García-Redondo, Patricia¹, Garmen, Pablo², Rodríguez, Celestino⁴

Universidad de Oviedo, España

¹garciarpatricia@uniovi.es, ²pablo@cuicuiestudios.com,

³rodriguezcelestino@uniovi.es,

Resumen. Aunque son numerosas las investigaciones que se centran en el estudio de las inteligencias múltiples, es poco habitual encontrar estudios que utilicen el enfoque de las inteligencias múltiples para intervenir sobre distintas problemáticas asociadas a dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento, etc. El objetivo de este trabajo es presentar una revisión de los estudios actuales sobre el uso de herramientas digitales en el ámbito educativo y avanzar una propuesta de intervención para mejorar la atención con dos herramientas digitales diseñadas desde el enfoque de las inteligencias múltiples: Boogies Academy y Cuibrain. Estos videojuegos educativos o *serious games* han sido diseñados por la empresa CuiCui Studios utilizando una metodología propia denominada TOI, del inglés Tree of Intelligences -árbol de las inteligencias-. Apoyado y fundamentado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, con los videojuegos como instrumento y el diseño instruccional como pilar básico, el método TOI no sólo permite identificar el perfil de inteligencias de la persona sino que ofrece la posibilidad de trabajar otras funciones como la atención o la memoria a través de nuestros puntos fuertes o habilidades más destacadas. Las primeras investigaciones realizadas con estas herramientas han mostrado su fiabilidad y validez como herramientas de evaluación de inteligencias múltiples, así como su potencialidad para incidir sobre las dificultades de aprendizaje y problemáticas asociadas. Actualmente estamos iniciando una investigación orientada al estudio del impacto de estas herramientas en la mejora de la atención.

Palabras clave: inteligencias múltiples, videojuegos, atención, dificultades de aprendizaje, intervención.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

A lo largo de la historia, el concepto de inteligencia ha evolucionado desde concepciones restringidas que establecen una relación directa, unidireccional y estática entre inteligencia, capacidad de aprendizaje y rendimiento escolar, hasta los enfoques actuales que tratan de caracterizar la inteligencia desde una visión no unitaria. Estos nuevos enfoques tratan de comprender las relaciones entre inteligencia, aprendizaje y rendimiento escolar desde una visión más compleja, bidireccional y dinámica que resalta la multiplicidad de capacidades, estructuras y procesos implicados en la conducta inteligente, así como en la posibilidad de incidir a través de la enseñanza en la mejora y optimización de las capacidades intelectuales y de aprendizaje de todos los individuos (Coll & Onrubia, 2001; Gardner, 2013; Hernández-Torrano, Ferrándiz, Ferrando, Prieto & Fernández, 2014; Sternberg, 1985). Dentro de estas teorías no unitarias destaca la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) de Howard Gardner. Esta teoría postula que la inteligencia se compone de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades, independientes entre sí, que denomina inteligencias y que se encuentran en potencia en todas las personas (Gardner, 2013), aunque cada individuo presenta un perfil único de inteligencias, es decir que, “aunque todos nacemos con estas inteligencias, no hay dos personas que tengan exactamente las mismas y en las mismas combinaciones” (Gardner, 2012, p.65). Estas inteligencias que identificó Gardner fueron siete en primera instancia: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Más tarde, incorporó la inteligencia naturalista a su teoría (Gardner, 2012). Otra aportación fundamental en la teoría de Gardner es que se plantea como objetivo el empleo de los puntos fuertes de cada sujeto como vía de acceso a aquellos aspectos en los que el individuo tiene más dificultades. Plantea que no puede haber los mismos contenidos, los mismo métodos y el mismo modo de evaluar a distintas personas (Armstrong, 1999; Ballester, 2001; Ferrándiz, 2000; Gardner, 2013; Gomis, 2007; Hernández-Torrano et al, 2014; Prieto y Ferrándiz, 2001). Por tanto, la parte aplicada de la teoría de Gardner se centra no sólo en evaluar las capacidades más destacadas sino también en buscar el modo de que los docentes pueden utilizar esta información para ajustar mejor la metodología a las necesidades individuales. En el estudio que nos ocupa, nos centramos en la mejora de las habilidades atencionales. Como veremos, las herramientas digitales pueden ser de mucha utilidad en este aspecto.

Por otro lado, en los últimos años se están estudiando las posibilidades de las herramientas digitales para intervenir sobre las dificultades de aprendizaje (DA) y problemáticas asociadas. Los estudios más recientes han encontrado que estas herramientas tienen efectos positivos en aspectos tan diversos como pueden ser la adquisición de habilidades lectoras (Coleman-Marin, Heller, Cihak, e Irvine, 2005; Luckevich, 2008); el desarrollo de vocabulario, lenguaje y habilidades de escucha (Massaro & Bosseler, 2006), el tratamiento de casos de disgrafía (Polat, Adiguzel & Akgun, 2012), el aprendizaje de las matemáticas (Andrade-Aréchiga, López & López-Morteo, 2012; Butterworth & Laurillard, 2010; Cueli, González-Castro, Rodríguez, Núñez & González-Pienda, 2016) o en la mejora del funcionamiento ejecutivo o

capacidades de control de la conducta en alumnado con TDAH (Shaw, Grayson & Lewis, 2005; Slusarek, Velling, Bunk & Eggers, 2001; Xu, Reid & Steckelberg, 2002).

Estudios recientes apuntan que las herramientas digitales constituyen un adecuado procedimiento dinámico de evaluación de las inteligencias múltiples si se diseñan actividades que trabajen las habilidades básicas que definen cada área de aprendizaje y se plantean estas actividades dentro de un contexto de aprendizaje significativo y motivador (Marín & García, 2005). Además, nos permiten introducir objetivos evaluadores y educativos sin renunciar al uso de una metodología motivadora y significativa (Starks, 2014). En este mismo sentido, diversos estudios establecen relaciones entre las herramientas hipermedia y la medición de funciones cognitivas (Rosas et al., 2003) y la medición de inteligencia general (Quiroga et al., 2009). Estas herramientas hipermedia, por tanto, no sólo tienen la potencialidad de utilizarse para evaluar inteligencias múltiples, sino que también podrían utilizarse con una finalidad educativa y formativa (Marín & García, 2005) sin renunciar a una metodología altamente motivadora y significativa (Zyda, 2005). En este sentido apuntan Moral, Fernández & Guzmán (2015) al señalar que este tipo de herramientas garantizan la adquisición y refuerzo de numerosos aprendizajes así como la potenciación de las distintas inteligencias ya que están dotadas de componentes multisensoriales que propician contextos de aprendizaje capaces de atraer la atención del jugador y hacer que se implique en el juego. Para que estas herramientas cumplan tanto con su función evaluadora como de intervención hay que contemplar los contenidos, las habilidades y competencias que implica sin olvidar los recursos estéticos, narrativos y técnicos (Moral, Fernández & Guzmán, 2015; Marín & García, 2005; Starks, 2014).

A pesar de que los resultados de las investigaciones recientes muestran los efectos positivos de las herramientas digitales sobre distintos aspectos, sigue siendo necesario profundizar en la utilidad de estas herramientas para la identificación, valoración e intervención lo más temprana posible. Lo que aquí se propone es la fusión de los postulados de la teoría de las inteligencias múltiples y el uso de herramientas digitales para intervenir sobre los procesos atencionales del alumnado.

OBJETIVOS

1. Diseñar una intervención basada en el uso videojuegos educativos fundamentados en el enfoque de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.
2. Medir el impacto de la intervención sobre la mejora de los procesos atencionales del alumnado.
3. Medir el impacto de la intervención sobre otros aspectos: ansiedad, impulsividad, autoconcepto, etc.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La investigación se está realizando con una muestra de 100 sujetos comprendidos entre los 6 y los 16 años divididos en grupo experimental y grupo control. Tras realizar las evaluaciones pretest, los sujetos pasarán por un programa que consta de 28 sesiones, tras las cuales realizaremos las evaluaciones postest. Las herramientas con las que intervenimos trabajan todas las inteligencias propuestas por Gardner y se componen de un total de 12 juegos en el caso de Boogies Academy y de 10 juegos en el caso de Cuibrain.

Como ya se ha mencionado, todos los juegos han sido diseñados pedagógicamente teniendo como base la teoría de las Inteligencias Múltiples. Parten de un diseño instruccional en el que se define qué inteligencias se quieren trabajar, a partir de ahí se crea una mecánica de juego y se establecen los contenidos y variables de evaluación que intervienen en la misma. Dicho de otro modo, si entendemos que la inteligencia es la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada (Gardner, 2013), el diseño instruccional tiene que partir necesariamente del planteamiento de un problema que requiere de una habilidad concreta para ser resuelto. Es esta habilidad la que va a determinar el tipo de inteligencia que trabaja cada juego. Por ejemplo, el juego llamado “gotas” trabaja la capacidad para distinguir los patrones rítmicos presentados y su duración (discriminación auditiva), la capacidad para concentrarse en el sonido que se escucha y proporcionar respuestas acertadas en la comparación de patrones rítmicos y su duración (escucha activa) y la capacidad para retener durante un breve periodo de tiempo la duración y los patrones rítmicos escuchados, a fin de poder utilizarlos después (memoria auditiva a corto plazo); todo ellos son habilidades específicas de la inteligencia musical. Como vemos en el ejemplo anterior, por la mecánica de juego que se ha implementado, los juegos, además de entrenar las inteligencias, inciden sobre aspectos como la atención, la memoria, etc., de modo que se espera que los participantes no sólo mejoren su nivel de ejecución, sino que también mejoren sus niveles atencionales.

EVIDENCIAS

Hemos visto que la teoría de Gardner tiene importantes implicaciones educativas, en tanto que estos talentos y habilidades informan acerca de formas, preferencias y estilos de aprendizaje del alumnado, y también de sus fortalezas. Este es un elemento fundamental en el contexto educativo actual, y aún más en el contexto de las DA y problemáticas asociadas, suponiendo un cambio de perspectiva radical, rechazando los modelos basados en el déficit a favor de un modelo basado en las diferentes habilidades o fortalezas del alumnado (Al-Onizat, 2016; Andreou, Vlachos & Stavroussi, 2013). Rose y Meyer (2002) señalan en este sentido que los estudiantes tienen diferentes capacidades de aprendizaje, que se expresan en múltiples facetas, y que los déficit en un área específica pueden ser compensados por las fortalezas en otras.

Por otro lado, estas inteligencias son medibles y pueden verse evidenciadas en diferentes contextos de la vida diaria, fundamentalmente en las aulas (Al-Salameh, 2012). De hecho, cada vez son más los profesores que reconocen que los estudiantes aprenden y sobresalen en una amplia variedad de formas, y que en la medida en que podamos identificar los puntos fuertes de los estudiantes en estas inteligencias, los procesos de enseñanza-aprendizaje se verán potenciados. Una clase que ofrece una variedad de oportunidades de aprendizaje aumenta la probabilidad de éxito en sus estudiantes (Andreou, Vlachos & Stavroussi, 2013; Kornhaber, 2004).

Como vemos, a tenor de los resultados de los estudios más recientes, cabe esperar que los resultados cumplan nuestras expectativas, mostrando que el grupo experimental presenta mejoras estadísticamente significativas con respecto al grupo control. Además, con respecto al nivel de ejecución, estudios que hemos realizado previamente muestran diferencias en el nivel de ejecución del alumnado con tan sólo una repetición lo que nos sugiere que la herramienta va a resultar apropiada en el ámbito de la intervención ya que se observa una rápida mejora en las capacidades de los sujetos con poco tiempo de entrenamiento.

CONCLUSIONES

Es necesario tener en cuenta que, al igual que el resto de individuos, los estudiantes con problemas de aprendizaje presentan características, intereses y necesidades únicas a la hora de aprender. El paradigma de la educación hoy en día aboga por centrarse en la persona, considerando estas diferencias individuales. En este sentido, se hace necesario desarrollar sistemas y contextos de aprendizaje adaptados a estas características. Las herramientas digitales pueden ser un apoyo fundamental en este contexto.

En comparación con las herramientas educativas tradicionales, los sistemas digitales tienen la ventaja de que presentan los contenidos en una variedad de formatos (texto escrito, imágenes, animaciones, sonidos, etc.) (Mayer, 2005). Una de las ventajas de este tipo de herramientas es que imágenes, sonidos, textos y otras formas de presentación de la información están presentes simultáneamente, con lo que tienen la capacidad para activar los canales verbal/auditivo y visual simultáneamente. Asimismo, trabajar en este tipo de entornos proporcionan al aprendiz un mayor control sobre sus procesos de aprendizaje, al permitirles, por ejemplo, elegir una secuencia determinada.

Otra de las características de estos sistemas es que la información se organiza del mismo modo que la mente humana procesa la información, es decir, en estructuras de conocimientos representadas por redes de conceptos interconectados. Estas estructuras están compuestas por nodos y relaciones ordenadas que los conectan, de modo que diferentes contenidos relacionados entre sí pueden ser activados simultánea y más rápidamente (Graff, 2003). Esta organización ha mostrado tener ventajas frente a las formas tradicionales de organizar la información, lineales, como es el caso de los



libros de texto, favoreciendo la adquisición de contenidos, la retención de los mismos y haciendo los procesos de aprendizaje más fáciles, lo que ha mostrado tener también su impacto en los niveles de motivación de los estudiantes (Calcaterra, Antonietti & Underwood, 2005; Fabio & Antonetti, 2012). En el caso de la metodología TOI que aquí se plantea, se parte del paradigma de las Inteligencias Múltiples de Gardner. En este sentido, cabe destacar el grado de novedad que supone utilizar una herramienta de intervención para trabajar la atención de manera interactiva, partiendo de la idea de que todo sujeto posee capacidades que pueden suponer una puerta de entrada para afrontar sus debilidades. En la actualidad, el estudio de las IM está demostrando ser un campo de investigación bastante prometedor. Son numerosos los autores que están adoptando esta perspectiva como una forma de incorporar alternativas para mejorar la adquisición del lenguaje, la lectura, o las matemáticas, así como habilidades básicas de control del comportamiento y los procesos atencionales, con resultados positivos (especialmente relevantes en el contexto del TDAH) (Abdulkader, Gundogdu & Eissa, 2009; Al-Onizat, 2016; Andreou et al., 2013; Takahashi, 2013). También se han encontrado efectos positivos de la intervención basada en IM en la mejora de la motivación, el auto-concepto, la autoeficacia y en el rendimiento académico general en estudiantes de diferentes edades con y sin DA (Beichner, 2011; Drakeford, 2010; Glenn, 2010).

En su conjunto, estos estudios aportan evidencia empírica sobre la utilidad de una perspectiva basada en las IM en las intervenciones educativas, si bien también señalan la necesidad de investigación adicional en este campo. En este sentido, y teniendo presentes las aportaciones que las nuevas tecnologías y las herramientas digitales han demostrado tener en estos procesos, la utilidad principal que se plantea con la herramienta que estamos investigando es aunar ambas perspectivas (sistemas digitales e IM) en una herramienta que permita una intervención personalizada con alumnado con y sin problemas de aprendizaje. Los beneficios que se pueden alcanzar con esta línea de investigación son numerosos. En primer lugar a nivel teórico, proporcionando un avance del conocimiento científico en relación al patrón de desarrollo de las estrategias globales de inteligencias múltiples y su eficacia, y al conocimiento de las características, y patrones diferenciales en los procesos y estrategias globales del alumnado con DA, frente a sus iguales sin DA. En segundo lugar a nivel tecnológico, al validar una herramienta de evaluación de las IM como un método de evaluación, destacando su organización e interacción en la estrategia global de diagnóstico; y finalmente, a nivel aplicado en el ámbito educativo.

Es precisamente en el ámbito educativo donde puede tener mayor repercusión esta línea de investigación tanto por la detección de posibles problemas o dificultades de aprendizaje y atencionales, como por la posibilidad de desarrollar con la metodología TOI programas de intervención como el que hemos presentado para mejorar la atención. Creemos que los modelos de instrucción basados en el paradigma de las IM podrían ser aplicados de manera contextualizada por el profesor en el grupo clase para incidir de manera positiva en el aprendizaje de todo el alumnado en general, y de grupos concretos con DA y/o TDAH en particular. Esperamos que los

resultados del estudio que nos ocupa confirmen estas ideas y abran la puerta a modelos de intervención más ajustados a las necesidades individuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdulkader, F. A., Gundogdu, K., & Eissa, M. A. (2009). The effectiveness of a multiple intelligences- based program on improving certain reading skills in 5th-year primary learning disabled students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 673-690.

Al-Onizat, S. H. (2016). Measurement of Multiple Intelligences among Sample of Students with Autism, and Intellectual Disability Using Teacher Estimation and Its Relationship with the Variables: The Type and Severity of Disability, Gender, Age, Type of Center. *International Journal of Education*, 8(1), 107-128.

Al-Salameh, E. M. (2012). Multiple Intelligences of the High Primary Stage Students. *International Journal of Psychological Studies*, 4,196-210.

Andrade-Aréchiga, M., Lopez, G., & Lopez-Morteo, G. (2012). Assessing effectiveness of learning units under the teaching unit model in an undergraduate mathematics course. *Computers & Education*, 59(2), 594-606. doi: 10.1016/j.compedu.2012.03.010

Andreou, E., Vlachos, F., & Stavroussi, P. (2013). Multiple intelligences of typical readers and dyslexic adolescents. *International Journal of Education, Learning and Development*, 1(2), 61-72.

Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Ballester, P. (2001). *Las Inteligencias Múltiples: Un nuevo enfoque para evaluar y favorecer el desarrollo cognitivo* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Murcia, Murcia, España.

Beichner, R.A. (2011). The relationship between students' academic self-efficacy and teachers' multiple intelligences instructional practices. (Walden University). ProQuest Dissertations and Theses, 119. Obtenido de <http://www.proquest.com>

Butterworth, B., & Laurillard D. (2010). Low numeracy and dyscalculia: identification and intervention. *ZDM-International Journal on Mathematics Education*, 42, 527-539. doi: 10.1007/s11858-010-0267-4

Calcaterra, A., Antonietti, A., & Underwood, J. (2005). Cognitive Style, Hypermedia Navigation and Learning. *Computers & Education*, 44(4), 441-457.

Coleman-Martin, M. B., Heller, K. W., Cihak, D. F., & Irvine, K. L. (2005). Using computer-assisted instruction and the nonverbal reading approach to teach word identification. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 80-90.



- Coll, C. & Onrubia, J. (2001). Factores y procesos psicológicos implicados en el aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 189-210). Madrid: Alianza Editorial.
- Cueli, M., González, P., Rodríguez, C., Núñez, J.C., & González-Pienda, J.A (en prensa). Efecto de una herramienta hipermedia sobre las variables afectivo-emocionales relacionadas con las matemáticas. *Educación XX1*.
- Drakeford, J. G. (2010). *The Howard Gardner school: A portrait of a small progressive, independent and alternative high school for bright, creative non-traditional 90 learners.* (The George Washington University). ProQuest Dissertations and Theses, 324. Obtenido de <http://www.proquest.com>.
- Fabio, R. A., & Antonetti, A. (2012). Effects of hypermedia instruction on declarative, conditional and procedural knowledge in ADHD students. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 2028-2039
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Ballester, P. & Bermejo, M. R. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las Inteligencias Múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicothema*, 16, 7-13.
- Ferrándiz, C. (2000). *Inteligencias Múltiples y Currículum Escolar* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.* Barcelona: Paidós.
- Glenn, C. F. (2010). *The use of multiple intelligence concepts with middle school students and future academic achievement.* (The University of Southern Mississippi). ProQuest Dissertations and Theses. Obtenido de <http://www.proquest.com>.
- Gomis, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Graff, M. (2003). Learning from web-based instructional systems and cognitive style. *British Journal of Educational Technology*, 34, 407–418.
- Hernández-Torrano, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, L. & Fernández, M. C. (2014). The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students. *Anales de Psicología*, 30 (1), 192-200. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.148271>
- Kornhaber, M. (2004). Multiple intelligences: from the ivory tower to the dusty classroom-but why? *Teachers College Record*, 106, 67-76.

- Luckevich, D. (2008). Computer assisted instruction for teaching vocabulary to a child with Autism. (Nova Southeastern University). ProQuest Dissertations and Theses, 156. Obtenido de <http://www.proquest.com>.
- Marín Díaz, V. & García Fernández, M.A. (2005). Los videojuegos y su capacidad didáctico-formativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 113-119.
- Massaro, D. M., & Bosseler, A. (2006). Read my lips: The importance of the face in a computer animated tutor for vocabulary learning by children with autism. *Autism*, 10, 495-510. doi: 10.1177/1362361306066599
- Mayer, R. E. (Ed.). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. NewYork: Cambridge University Press.
- Moral, M. E. del, Fernández, L. C., & Guzmán, A. P. (2015). Videojuegos: Incentivos Multisensoriales Potenciadores de las Inteligencias Múltiples en Educación Primaria. *Electronic Journal Of Research in Educational Psychology*, 13 (2), 243-270. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.36.14091>
- Polat, E., Adiguzel, T., & Akgun, O. E. (2012). Adaptive web-assisted learning system for students with specific learning disabilities: a needs analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2, 3243-3258.
- Prieto, M. D. & Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Quiroga, M.A., Herranz, M., Gómez-Abad, M., Kebir, M. Ruiz, J., & Colom, R. (2009). Video-games: Do they require general intelligence? *Computers and Education*, 53, 414-418. doi: 10.1016/j.compedu.2009.02.017
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., ... & Salinas, M. (2003). Beyond Nintendo: Design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers and Education*, 40, 71-94. doi: 10.1016/S0360-1315(02)00099-4
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Shaw, R., Grayson, A., & Lewis, V. (2005). Inhibition, ADHD, and computer games: The inhibitory performance of children with ADHD on computerized tasks and games. *Journal of Attention Disorders*, 8, 160-168.
- Slusarek, M., Velling, S., Bunk, D., & Eggers, C. (2001). Motivation effects on inhibitory control in children with ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescence Psychiatry*, 40, 355-363.
- Starks, K. (2014). Cognitive behavioral game design: a unified model for designing serious games. *Frontiers in Psychology*, 5 (28). doi: 10.3389/fpsyg.2014.00028



Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Takahashi, J. (2013). Multiple Intelligence Theory can help promote inclusive education for children with Intellectual Disabilities and Developmental Disorders: historical reviews of intelligence theory, measurement methods, and suggestions for inclusive education. *Creative Education*, 4(9), 605-610.

Xu, C., Reid, R., & Steckelberg, A. (2002). Technology applications for children with ADHD: Assessing the empirical support. *Education and Treatment of Children*, 25, 224-248.

Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *IEEE Computer Society*, 38(9), 25-32. doi:10.1109/MC.2005.297

DISEÑO DE UNA HERRAMIENTA DIGITAL PARA LA EVALUACIÓN DE PERFILES COGNITIVOS A TRAVÉS DE LOS VIDEOJUEGOS

**Garmen, Pablo¹; García-Redondo, Patricia²;
Rodríguez, Celestino³; San Pedro, Juan Carlos⁴**

Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: pablogarmen@gmail.com, ²e-mail: ptcgrdd@gmail.com,

³e-mail: rodriguezcelestino@uniovi.es, ⁴e-mail: juancar@uniovi.es,

Resumen. La Teoría de las Inteligencias Múltiples, desarrollada por el psicólogo Howard Gardner en la década de los 80, ha despertado gran interés entre la comunidad educativa por sus posibilidades para atender a la diversidad de capacidades y alcanzar una educación más personalizada. A pesar del impacto logrado, todavía hoy no se encuentran pruebas válidas, fiables y de fácil aplicación para evaluar las distintas inteligencias. El objetivo de este estudio es describir el diseño y desarrollo de la herramienta Boogies Academy como instrumento de evaluación de las inteligencias múltiples, y analizar sus posibles implicaciones educativas. Para lograr un instrumento neutral, atractivo tanto para niños como para profesionales, el diseño se apoya en el diseño instruccional, los videojuegos y la gamificación. Boogies Academy puede ser un instrumento adecuado para evaluar las inteligencias múltiples y ofrecer información sobre los diferentes perfiles, ya que abarca gran parte de los ideales que Gardner y colaboradores han recogido en su literatura, como la neutralidad, la motivación intrínseca, la retroalimentación o la evaluación como parte natural del interés del individuo.

Palabras clave: inteligencias múltiples; videojuegos; gamificación; evaluación; diversidad;



INTRODUCCIÓN

Hace más de tres décadas, el psicólogo norteamericano Howard Gardner revolucionó el mundo de la psicología y la educación con su Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM). Su visión de la inteligencia no como algo único, sino como un conjunto de habilidades, talentos o capacidades, independientes entre sí, denominadas inteligencias y presentes en potencia en todas las personas (Gardner, 2013), rompe con la concepción tradicional de inteligencia y abre un mundo de posibilidades a los profesionales de la educación, que ven la oportunidad de una educación más personalizada, que respete las múltiples diferencias entre los estudiantes y sus distintas formas de aprender y acceder al conocimiento (Armstrong, 2006; Gardner, 2012, 2013).

Son muchos los centros educativos que acogen hoy el modelo de Gardner para diseñar sus experiencias de enseñanza y aprendizaje, pero treinta años después del nacimiento de la teoría no se encuentran pruebas fiables, válidas y de fácil aplicación capaces de evaluar las inteligencias múltiples y ofrecer una información sobre el perfil de cada persona.

La experiencia más significativa de evaluación de las IM es el denominado Proyecto Spectrum (Gardner, Feldman & Krechevsky, 2000, 2008, 2012b). La propuesta, desarrollada en colaboración por varios miembros del Proyecto Zero de Harvard, nació con el objetivo de evaluar el perfil de inteligencias y el estilo de trabajar de los niños, observando su comportamiento a la hora de resolver problemas relacionados con cada una de las ocho inteligencias. Este modelo de evaluación, a pesar de estar alejado de las pruebas tradicionales de papel y lápiz y ser propuesto por Gardner como ideal, presenta la desventaja de ser un método muy laborioso y lento, lo que hace que no esté muy extendido para la evaluación de las inteligencias múltiples en contextos escolares o de investigación.

Quizás la práctica más extendida en el ámbito educativo para evaluar las inteligencias múltiples del alumnado sean las escalas de evaluación para padres, profesores y alumnos que recoge Thomas Armstrong en su libro “Las inteligencias múltiples en el aula” (Armstrong, 2006). Estas listas permiten organizar las observaciones del profesorado sobre las inteligencias múltiples de un estudiante, pero según el propio Armstrong (2006), estas listas no se pueden considerar una prueba estandarizada, ya que no han sido sometidas a los protocolos necesarios para determinar su fiabilidad y validez, por lo que únicamente deben utilizarse de manera informal.

Desarrollar un instrumento lúdico e interactivo puede ser la oportunidad de conseguir una evaluación de las inteligencias múltiples atractiva para familiares y profesorado, motivadora para los niños y de fácil aplicación, tanto en centros educativos como para investigación. El propio Gardner (2012) propone la sustitución de pruebas psicométricas tradicionales por “materiales de evaluación atractivos y familiares para que los niños pueda jugar con ellos con comodidad” (p.114).

Un adecuado procedimiento de evaluación, dinámico, lúdico y atractivo para los niños, pueden ser los videojuegos, ya que sus características permiten introducir objetivos evaluadores y educativos sin renunciar al entretenimiento (Starks, 2014). Además los videojuegos son mecanismos de gran influencia a nivel cultural y social, convirtiéndose en el tipo de juego favorito en niños, adolescentes y adultos (Zea et al. 2009). Existen algunos estudios que revelan el potencial que los videojuegos pueden alcanzar como instrumento de medida de la capacidad intelectual. Por ejemplo, los trabajos de Román et. Al (2011) concluyen que los videojuegos tienen características adecuadas para ser considerados como medidas de inteligencia, y que pueden resultar además motivadores para los más jóvenes, o los estudios de Li, Ma & Ma (2012) que observaron un incremento de la inteligencia lógico-matemática al utilizar videojuegos.

Una herramienta digital que atienda las distintas inteligencias, que sea de fácil aplicación y que al mismo tiempo pueda ofrecer información sobre los diferentes perfiles, puede tener implicaciones educativas relevantes y favorecer la puesta en práctica de la teoría de las inteligencias múltiples. “Es importante identificar los puntos fuertes y los puntos débiles, de manera que puedan entrar a formar parte de la planificación educativa. Las grandes diferencias entre los individuos también ponen en cuestión el hecho de que todos los individuos tengan que recibir el mismo currículum, o que, en el caso de que el currículum sea uniforme, tenga que presentarse del mismo modo a todos los individuos” (Gardner, 2013, p.227).

Por sus posibilidades para favorecer una educación más personalizada que atienda a la diversidad de capacidades, por su implicación en la motivación del estudiante y por su influencia a nivel social y cultural, en este estudio se propone el diseño y desarrollo de la herramienta digital Boogies Academy como instrumento de evaluación de las inteligencias descritas por Gardner en su teoría.

OBJETIVO

El objetivo de este estudio es presentar y describir el diseño y desarrollo de la herramienta Boogies Academy para la evaluación de las inteligencias múltiples de manera dinámica, interactiva y motivadora.

DESCRIPCIÓN DE BOOGIES ACADEMY

Boogies Academy es una herramienta digital diseñada y desarrollada para evaluar las inteligencias múltiples de forma lúdica e interactiva. Se compone de varios minijuegos diseñados pedagógicamente para activar y medir las diferentes inteligencias a través de retos lógicos, visuales, naturalistas, lingüísticos, corporales, emocionales y musicales.

La herramienta sienta sus bases sobre dos pilares fundamentales: el diseño instruccional, entendido este como la planificación y diseño de materiales para el aprendizaje, y la concepción de inteligencia como la capacidad para resolver



problemas o crear productos de valor, planteada por Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples (2013).

Teniendo presente la base teórica de las inteligencias múltiples y la concepción de inteligencia de Gardner, se parte de un diseño instruccional en el que se define el reto que se quiere plantear y la mecánica de juego necesaria para resolverlo. En función de las capacidades o habilidades que se requieran para resolverlo se establece qué inteligencia o inteligencias se trabajan, y se fijan los criterios de evaluación. Una vez definido el diseño instruccional, el juego pasa a manos de creativos, artísticas y programadores para darle forma y perfilar los elementos que garantizarán el engagement y jugabilidad de la prueba.

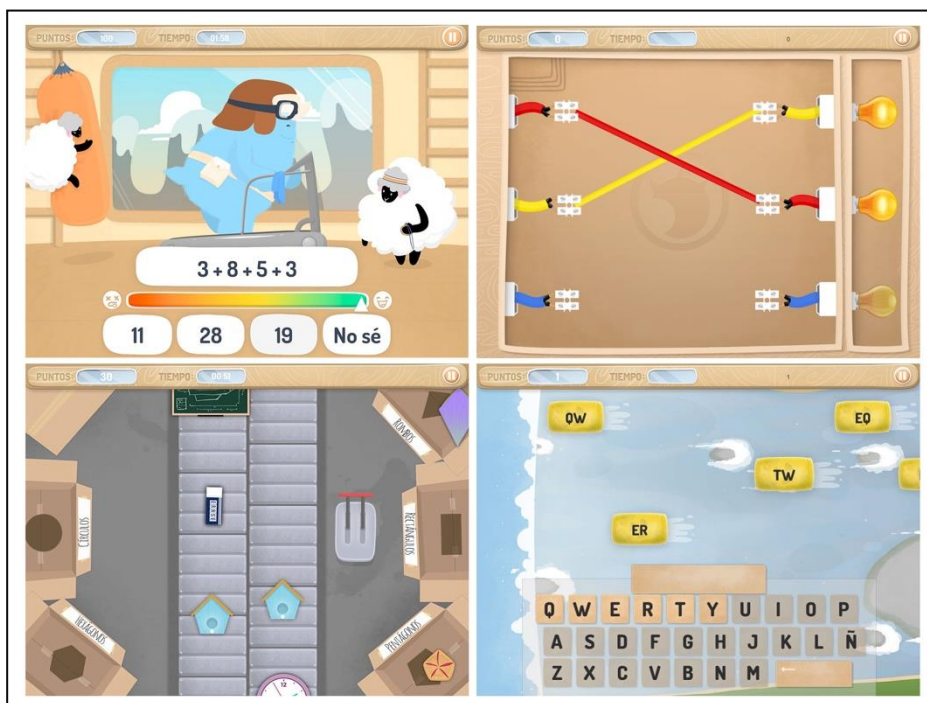


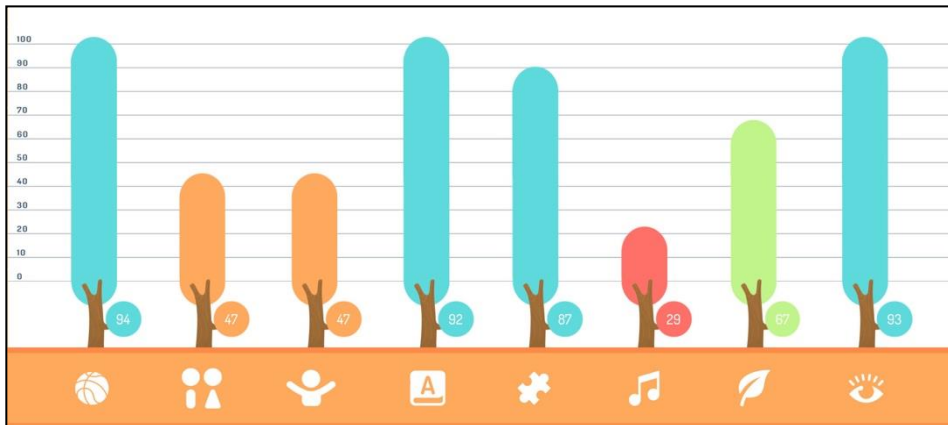
Figura 1. Capturas de pantalla de Boogies Academy.

A la base teórica, el diseño instruccional y el conocimiento en el desarrollo de videojuegos se suma el algoritmo TOI, una fórmula elaborada por la empresa asturiana Cuicui Studios en colaboración con el equipo de investigación ADIR de la Universidad de Oviedo, y que permite medir en tiempo real el rendimiento del usuario con los juegos y ofrecer una representación de los resultados, además de una lectura de los mismos. A todo este proceso se le conoce como Método TOI, del inglés Tree of Intelligences –árbol de las inteligencias- y es el sello que garantiza que Boogies Academy pueda ser una herramienta válida para la evaluación, entrenamiento e intervención de las inteligencias múltiples.

Evaluación de perfiles

Uno de los puntos fuertes de la herramienta Boogies Academy es su área privada para padres, madres y profesionales de la educación, en la que se puede conocer la particular combinación de inteligencias de cada persona en base a su rendimiento en los juegos. Este análisis permite no sólo conocer el perfil de inteligencias, sus puntos fuertes y débiles, sino también interpretar los resultados para trabajar en el diseño de experiencias de aprendizaje que permitan potenciar las áreas más destacadas y/o activar aquellas menos desarrolladas.

Figura 2. Ejemplo de perfil de inteligencias de un usuario



CONCLUSIONES

Boogies Academy puede ser un instrumento adecuado para evaluar los perfiles de inteligencias, ya que si se atiende al diseño previo, se contemplan los contenidos, las habilidades y las competencias que se desarrollan sin olvidarse de los recursos estéticos, los videojuegos pueden ser catalizadores capaces de activar las inteligencias múltiples (Del Moral, Fernández & Guzmán, 2015; Marín & García, 2005; Starks, 2005).

El diseño de la herramienta además, tiene en consideración rasgos principales de los ideales propuestos por Gardner y colaboradores para la evaluación de las inteligencias múltiples (Armstrong, 2006; Gardner, 2012, 2013; Gardner, Feldman & Krechevsky, 2000, 2008, 2012b):

- Los materiales son intrínsecamente interesantes y motivadores. Gardner (2012) propone sustituir las pruebas tradicionales por materiales atractivos y familiares para que los niños puedan jugar con ellos sin que perciban que están siendo evaluados.



- Los juegos son neutrales con respecto a las inteligencias, evitando la influencia de las inteligencias verbal y lógica como sucede en las tradicionales pruebas de papel y lápiz.
- La herramienta tiene retroalimentación, ofrece un feedback que permite ayudar a intervenir sobre el perfil de inteligencias.
- Al utilizar los videojuegos como instrumento se favorece que la evaluación se lleve a cabo como “parte del interés natural del individuo en una situación de aprendizaje” (Gardner, 2013, p.233).

Teniendo en cuenta estos aspectos, Boogies Academy presenta un diseño adecuado para evaluar las inteligencias múltiples de una forma lúdica, interactiva y fácil de aplicar, lo que lo convierte un instrumento “que además de evaluar constituye una experiencia de aprendizaje” (Gardner, 2013, p.237).

Boogies Academy dota a los profesionales de la educación de una herramienta que les permite conocer la diversidad de capacidades que existen en su aula y plantear una enseñanza centrada en el individuo, que atienda a las distintas inteligencias y sus distintas combinaciones. Si todos somos diferentes, no aprendemos del mismo modo. Conocer los perfiles nos permite diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje para que no se enseñen los mismos contenidos, del mismo modo y evaluando de igual forma. (Armstrong, 2006; Ballester, 2001; Ferrándiz, 2000; Gardner, 2013; Gomis, 2007; Hernández, 2010; Hernández et al., 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Ballester, P. (2001). *Las Inteligencias Múltiples: Un nuevo enfoque para evaluar y favorecer el desarrollo cognitivo* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Del Moral Pérez, M. E., Fernández García, L. C. & Guzmán Duque, A. P. (2015). Videojuegos: Incentivos Multisensoriales Potenciadores de las Inteligencias Múltiples en Educación Primaria. *Electronic Journal Of Research in Educational Psychology*, 13 (2), 243-270. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.36.14091>
- Ferrándiz, C. (2000). *Inteligencias Múltiples y Currículum Escolar* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Feldman, D. & Krechevsky, M. (Comps.) (2012). *El proyecto Spectrum: Actividades de aprendizaje en la educación infantil*. Tomo II. Madrid: Ediciones Morata.

- Gardner, H., Feldman, D. & Krechevsky, M. (Comps.) (2008). *El proyecto Spectrum: Manual de evaluación para la educación infantil*. Tomo III. Madrid: Ediciones Morata.
- Gardner, H., Feldman, D. & Krechevsky, M. (Comps.) (2000). *El proyecto Spectrum: Construir sobre las capacidades infantiles*. Tomo I. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomis, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Hernández-Torrano, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, L. & Fernández, M. C. (2014). The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students. *Anales de Psicología*, 30 (1), 192-200. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.148271>
- Hernández, D. (2010). *Alta habilidad y competencia experta* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Li, J., Ma, S., & Ma, L. (2012). The Study on the Effect of Educational Games for the Development of Students' Logic-mathematics of Multiple Intelligence. *Physics Procedia*, 33, 1749-1752. doi: 10.1016/j.phpro.2012.05.280
- Marín Díaz, V. & García Fernández, M.A. (2005). Los videojuegos y su capacidad didáctico-formativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 113-119.
- Román, F. J., Quiroga, M. A., Privado, A., Escorial, S., Burgaleta, M., Martínez, K. & Colom, R. (2011). Los videojuegos como instrumentos de medida de la capacidad intelectual: análisis de sus propiedades psicométricas. In *Líneas actuales en la investigación de la personalidad y la inteligencia: libro de actas* (pp. 103-106).
- Starks, K. (2014). Cognitive behavioral game design: a unified model for designing serious games. *Frontiers in Psychology*, 5 (28). doi: 10.3389/fpsyg.2014.00028
- Zea, N. P., Sánchez, J. L. G., Gutiérrez, F. L., Cabrera, M. J., & Paderewski, P. (2009). Diseño de Videojuegos Colaborativos y Educativos Centrado en la Jugabilidad. *IEEE-RITA*, 4(3), 191-198.

LEER POR PLACER ANTES DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA: TALLER DE LECTURA DIALÓGICA PARA PADRES Y EDUCADORES INFANTILES

Santana Hernández, Rafael¹
Aleman Falcón, Jesús²

Departamento de Educación
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
¹e-mail: rafael.santana@ulpgc.es, ² e-mail: jesus.aleman@ulpgc.es

Resumen. El fomento de la parentalidad positiva, así como el uso de sistemas de e-learning son objetivos prioritarios de las políticas de la Unión Europea de promoción del desarrollo educativo de los ciudadanos a lo largo de la vida. Leer por placer y desarrollar hábitos lectores antes de la escolarización formal están al alcance de padres, madres y educadores infantiles. La lectura compartida de libros, en voz alta, en interacción y diálogo entre adulto y niño, es una vía para que padres y educadores estimulen y motiven a sus hijos para aprender a leer y, sobretodo, para que espontáneamente desarrollen el gusto y el placer de leer. Así lo avalan más de cuarenta años de investigación internacional. El propósito de este trabajo es mostrar un taller de lectura dialógica padres-hijos con libros de imágenes. Forma parte de un proyecto en curso de diseño de un entorno virtual multimedia de aprendizaje experiencial con un propósito formativo-educativo hacia la consecución de mejores y mayores destrezas y habilidades parentales en relación con los hábitos lectores y la lectura por placer (*e-parenting*).

Palabras clave: Alfabetización temprana, Contexto alfabetizador familiar, Lectura compartida, Lectura dialógica, Parentalidad positiva



INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la lectura es uno de los objetivos más importantes a alcanzar en los sistemas educativos de todo el mundo, pues la habilidad lectora hace a las personas aprendices autónomos y les facilita y permite los aprendizajes y el éxito escolar y social a lo largo de la vida. Los comienzos de este proceso tiene lugar mucho antes de que los niños pasen a formar parte de la educación formal. Una lectura frecuente de textos literarios, con un propósito recreativo, se asocia a niveles altos de competencia en los ámbitos matemáticos, lingüísticos y científicos (Gil, 2011). Hablamos de lectura voluntaria o recreativa en el sentido de una actividad realizada al margen de las tareas académicas y por propia decisión y elección. Molina (2006) ofrece resultados de correlaciones entre altas calificaciones y mayor frecuencia de hábito lector, en alumnado de secundaria. Por tanto, un buen hábito lector constituye un buen instrumento para conseguir óptimos aprendizajes escolares en todas las materias y para obtener un buen rendimiento académico. Desde hace tiempo, en nuestro sistema educativo español, la lectura se vincula más con los deberes y con tareas poco gratificantes, aburridas y no con la creatividad y el bienestar personal y de aula (Solé, 1995)

Morais (1998) considera que son dos las condiciones principales para el aprendizaje de la lectura: en primer lugar, lograr *que el niño comprenda qué es la lectura*; a continuación, lograr *que el niño descubra el principio alfabético*. La primera condición, que el niño comprenda qué es la lectura, qué representan los textos y los libros en relación al lenguaje oral, se refiere a la construcción del sentido de la escritura como elemento cultural. Es un primer descubrimiento del niño que debe y puede ocurrir muy pronto, en el cual los padres juegan, o deberían jugar, un papel de importancia primordial. La segunda condición, que el niño descubra el principio alfabético, es una condición que según la psicología cognitiva es inherente al procesamiento lector que, contextualmente nos remite fundamentalmente a *la escuela* y respecto a las tareas a implementar *las habilidades metalingüísticas*. Estamos pues ante dos importantes y complementarios marcos teóricos del desarrollo lector. El primero, y al que nos referiremos en exclusiva en adelante, representa la perspectiva sociocultural de la lectura, uno de cuyos focos de atención está referido al inexcusable *papel de los padres en el nacimiento del lector* (Vigostky, 1978).

El sentido de la lectura: papel de los padres

El marco teórico que adoptamos es un desarrollo y adaptación de las teorías propuestas por Vigotsky y Bruner, que enfatizan la importancia de la interacción social en el desarrollo del conocimiento, en particular, el conocimiento de los sistemas simbólicos, tales como el lenguaje oral, la lectura y la escritura (Bruner, 1986; Garton y Pratt, 1989; Vigotski, 1962; 1978). Antes de aprender a leer, el niño debe hacerse una idea de qué es la lectura. ¿Cómo podría abordar la lectura si no ha comprendido qué clase de objeto es un libro y que el texto transcribe el lenguaje? No se puede tener el deseo de leer si no se sabe en qué consiste. El primer paso hacia la lectura es oír los

libros. Oír la lectura de otro cumple una triple función: cognitiva, lingüística y afectiva (Morais, 1998):

a) A nivel *cognitivo* general, abre una ventana hacia los conocimientos y experiencias de los otros y los suyos propios. Y algo aún más importante, enseña a interpretar mejor los hechos y las acciones, a organizar y retener mejor la información, a elaborar los marcos y los esquemas mentales (Wells, 1988).

b) A nivel *lingüístico*, permite aclarar un conjunto de relaciones entre el lenguaje escrito y el oral: el sentido de la lectura, los límites entre las palabras, la relación entre la longitud de las palabras orales y las escritas, las correspondencias letras-sonido, los signos de puntuación, etc. Esta escucha impulsa a los niños a incrementar y estructurar su repertorio de palabras, a desarrollar las estructuras de las frases y de los textos. Los niños comprenden y utilizan más palabras nuevas después de escuchar tres veces repetidas la lectura de libros de imágenes (Sénechal, 2002).

c) A nivel *afectivo*, el niño descubre el universo de la lectura por la voz, por la entonación y el significado, de aquellos en los que tiene más confianza y con los que se identifica. Y el potencial afectivo es precisamente de tal calibre, porque los padres leen por puro placer, por diversión, por pasar un rato juntos, compartiendo sus mundos y los de los demás, rodeados de caricias, abrazos, palabras cálidas de afecto y ensoñación (Arizaleta, 2003).

Los primeros emisarios del mundo ante los niños son sus padres y familiares. Son las voces primarias, las más amadas y conmovedoras, las que deberían ingresar a los niños en la literatura. Las palabras de los cuentos o las retahilas o las canciones adquieren un significado vital a los labios de quienes los amparan y encaminan (Mata, 2004).

En ese mundo pequeño que es el hogar, se aprende lo fundamental sobre la vida. Sin tableros, ni pupitres ni uniformes. El hogar proporciona el contexto, el para qué; el hogar es el nido en el que la lectura encuentra o descubre eso que se llama un sentido primordial (Reyes, 1999)

OBJETIVOS

- Generar debate crítico sobre la importancia del libro y la lectura por placer en el desarrollo del niño
- Informar y crear conciencia sobre la importancia de la implicación de padres y educadores infantiles, en la lectura en casa para el desarrollo del lenguaje oral y las destrezas lectoras.
- Enseñar mediante talleres a contar historias de forma interactiva, entrenándoles a experimentar la lectura en voz alta (informal y formal)
- Utilizar la lectura como herramienta de inclusión social y cultural, es decir, como prevención de la exclusión



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El borrador de programa inicial consta de cuatro módulos, cada uno de los cuales con un número variable de talleres, entre 3 y 5. Los módulos son: Módulo I: ¡La cruda realidad, pero hay esperanza!; Módulo II: *Cómo hacer a tu hijo un gran lector*; Módulo III: ¡Puedo hacerlo mucho mejor; y Módulo IV: ¡Cuánta más ambición, mejores resultados en tu hijo. Cada uno de los contenidos formativos de los talleres del programa se adecúan a la *metodología del aprendizaje experiencial*, según la siguiente secuencia didáctica (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000):

- a) *Introducción* de la sesión que oriente a los participantes sobre el contenido de la misma y motive a realizarla eficazmente.
- b) *Observación* de estrategias, puntos de vista, modos de actuar, etc. para que los padres y las madres, de una manera impersonal, reflexionen y analicen lo que ocurre en una serie de episodios, en nuestro caso, relacionados con la lectura.
- c) *Reflexión* personal sobre la situación o estrategia planteada, para tomar conciencia de lo que se piensa y opina, así como de las formas de actuar ante una situación concreta en su entorno y en su familia.
- d) *Análisis de las consecuencias* de distintas estrategias o modos de actuar para descubrir las consecuencias asociadas que pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de la lectura por placer en los hijos.
- e) *Compromiso personal* que implica la verbalización de una intención que puede ir orientada, bien a reforzar lo que ya está haciendo en la relación con sus hijos, o a explicitar un objetivo personal de cambio.
- f) *Recuerda y para saber más* destinado a reforzar las principales ideas de la sesión, comprobar si han quedado entendidas y, estimular a la indagación de nuevos conocimientos sobre el tema.

El taller que desarrollamos a continuación forma parte del Módulo II y se titula: “*Etapa 2: libros de imágenes*”.

I. Introducción.

- Actividad 1: se reproduce en texto y audio la información del resumen anterior; al finalizar, se pregunta “¿quieres volver a escucharlo?”; al hacer clic permitirá volver a escuchar el texto introductorio.
- Texto introductorio: Los procesos de lectura que tienen lugar durante los primeros años de la educación los agrupamos en dos momentos básicos. El 1º, desde el nacimiento, en los que el lenguaje oral se desarrolla espontáneamente, en los que los niños aún no “leen” solos, sino que son otros los que les leen, en el seno de la familia. En el 2º el niño “empieza a leer con otros” y coincide con el

comienzo de la escolarización obligatoria. En este primer momento o primera etapa, en la que “el niño no lee, sino que otros le leen”, tu aportación es clave acercando a tu hijo el placer de escuchar sonidos, palabras, historias sencillas a través de la interacción entre tú, tu hijo o hija y el libro.

II. Observación.

- Actividad 2: Sentados confortablemente, sin preocupaciones o tareas pendientes a la vista, mira y observa atentamente, - si tienes pareja, u otro miembro de la familia, preferentemente juntos-, el vídeo siguiente.
- Recurso: Vídeo “libros de imágenes” (autor: Santana, R., 2002)



III. Reflexión.

- Actividad 3: En texto y opcionalmente en audio, se puede leer o escuchar lo siguiente: “Toma lápiz y papel. Vuelve a ver el vídeo y anota en el papel todo lo que te/les llame la atención, respecto a:
 - ✓ Lo que la madre hace o dice
 - ✓ Lo que la niña hace o dice
 - ✓ El momento de la lectura
 - ✓ Los medios o recursos que aparecen
 - ✓ La duración
- Actividad 4: Tras el visionado del vídeo aparece un recuadro de texto en blanco, a modo de hoja de papel cuadrículada y un lápiz, donde los papás podrán escribir sus comentarios y reflexiones, a modo de diario virtual. Este diario podrá ser compartido con otras familias y/o investigadores.
- Recurso: Lápiz y papel, vídeo “libros de imágenes”.



IV. Consecuencias.

- Actividad 5: En texto y opcionalmente en audio, se puede leer o escuchar lo siguiente: “Si tienes posibilidad, habla y conversa relajadamente con otra persona adulta –amigo/a, padre/madre, pareja, etc.-, en torno a tu parecer sobre lo que has visto, en torno a las anotaciones que hiciste en papel, o en torno a las preguntas siguientes:
 - ✓ ¿me gusta o nos gusta lo que hemos visto?
 - ✓ ¿me gustaría hacerlo con mi hijo/a?
 - ✓ ¿sería divertido?



- ✓ ¿para qué creo que les serviría a ellos, si lo hago cada noche o cada día durante 10 minutos?
- Actividad 6: Escribe en tu diario personal –virtual- las anotaciones que tomaste cuando viste el vídeo por segunda vez y también, anota las ideas u opiniones que desees, de tu conversación o tu reflexión a solas.
- Recurso: Diario virtual

V. Compromiso.

- Actividad 7: En texto y opcionalmente en audio, se puede leer o escuchar lo siguiente: “Piensa: ¿quiero o queremos hacer lectura en voz alta, con mi hijo/a, un ratito cada día?. Escribe en tu diario el compromiso que tomes o tomen, especificando la información que desees a partir de las preguntas siguientes:
 - ✓ ¿qué días de la semana?
 - ✓ ¿a qué hora o en qué momento del día?
 - ✓ ¿quién lo hará? (padre, madre, abuelos, hijos mayores, todos...)
 - ✓ ¿qué libros utilizaré?
 - ✓ ¿necesito ayuda o materiales?
- Recurso: Diario virtual

VI. Recuerda y para saber más.

- Actividad 7: En texto y opcionalmente en audio, se puede leer o escuchar el siguiente resumen del taller: “El entorno familiar ejerce una influencia básica, directa e importante en la educación del niño, y de forma muy especial, en la adquisición de la lectura. El entorno familiar es el único que puede proporcionar una estimulación intensiva, durante los 365 días del año. El papel de la familia es un factor predominante que no puede ser sustituido ¡en ningún caso! Cuando no se puede contar con la familia, no es posible tampoco esperar resultados óptimos en el desarrollo del niño/a y, tampoco en el ámbito de la lectura. Sugerencia que este taller te propone: “Quiero que mi hijo/a considere y use la lectura como una actividad placentera, por eso tengo que cumplir mis compromisos de esta sesión, teniendo nosotros el protagonismo, en casa, leyéndole en voz alta, relajadamente, al menos 10 minutos, cada noche, a la hora de acostarse”
- Actividad 8: para saber más. En texto y opcionalmente en audio, se puede leer o escuchar: “Con objeto de verificar y chequear tus conocimientos e informaciones tratadas en este taller, contesta las preguntas siguientes, señalando la opción correcta verdadero o falso”. Al finalizar se da la puntuación, con el porcentaje de aciertos y feed-back positivo, tipo ¡Bravo! o similar. Preguntas:
 1. La estimulación de la lectura por un maestro es más importante y de mayor calidad que la proporcionada por sus padres (respuesta correcta=F)

2. Un entorno familiar estimulador de la conversación y la lectura en voz alta, en casa, en situaciones naturales y espontáneas, rodeado de afecto, es la mejor vitamina para conseguir lectores por placer (respuesta correcta= V)
3. Las estrategias motivadoras de la lectura que he conocido, son cosas muy sencillas que todos los padres/madres del mundo, de cualquier raza o cultura, pueden realizar (respuesta correcta= V)
4. Reservar un poco de mi tiempo, cada día, para jugar, conversar y leer en voz alta con mi hijo/a, es lo mejor que puedo hacer por él/ella para mejorar sus habilidades lectoras (respuesta correcta= V)
5. El adulto, para estimular la lectura de su hijo/a, lo que debe hacer es conversar mucho, hablándole todo el rato, sin dejar espacio o pausas para que su hijo/a intervenga porque no sabe porque es un bebé o es muy pequeño (respuesta correcta= F)



CONCLUSIONES

Pocos países del mundo parecen estar satisfechos con los niveles y hábitos lectores de sus ciudadanos. La Sociedad de la Información y el Conocimiento requiere personas formadas con habilidades diversas para el desarrollo personal, social, cultural y económico. La lectura es una competencia básica de dichas sociedades y a su aprendizaje y desarrollo dedican los sistemas educativos buena parte de sus prioridades y recursos. Convertir a los niños y adolescentes en aprendices autónomos, para lo cual la lectoescritura se antoja imprescindible es un objetivo de todas las escuelas.

La investigación sobre alfabetización inicial o emergente viene poniendo de manifiesto desde los últimos 40 años que leer por placer y desarrollar hábitos lectores antes de la escolarización formal está al alcance de padres, madres y educadores infantiles que deseen implicarse en ello. La lectura compartida de libros, en voz alta, en interacción y diálogo entre adulto y niño, es una vía para que padres y educadores deben estimular y motivar para desarrollar en los hijos el gusto y el placer de leer. Este es el objetivo de este proyecto, del que el taller descrito es un ejemplo, que tiene el reto de diseñar y poner en circulación un entorno virtual multimedia de aprendizaje experiencial para proporcionar información, comunicación y aprendizaje para padres y educadores. La aportación de las familias en los primeros años del desarrollo infantil, desde bebés o incluso antes, podría ser la ayuda que necesita la escuela para cuando esta enseña el código los niños ya conocen qué hay en los libros y el valor de los libros.

“Literacy development is a complex process that begins well before formal reading instruction”
(Teale, 1986)



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizaleta, L., (2003) *La lectura, ¿afición o hábito?*. Madrid: Anaya
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona, Paidós. Traducción del original: *Child's talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press
- Garton, A. & Pratt, C. (1989). Reading Stories. In T. Nunes & P. Gryandt (Eds), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (8, Serial No.235).
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14 (1), 117-134.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). Aprender en la vida cotidiana: un programa experiencial para padres. Madrid: Visor.
- Mata, J., (2004) *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Grao
- Molina, L. (2006). Lectura y Educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Ocnos*, 2, 103-120. Recuperado de: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/ocnos_2006.02.07/203
- Morais, J. (1998) *El arte de leer*. Madrid: Visor
- Reyes, Y. (1999). Nidos para la lectura. *Revista Alegría de Enseñar*, 40: 56-67. Recuperado de: <http://espantapajaros.com/2014/08/el-lugar-de-la-literatura-en-la-vida-de-un-lector/>
- Sénéchal, M. (2002). Read it again, Pam! On the importance of repeated reading for the development of language. In *Proceedings of the Caregiver Language Facilitation Symposium* (Chapter 6). Toronto, ON: The Hanen Centre.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16 (3). Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/placer_leer_sole.pdf
- Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and reading* (pp. 173-206). Norwood, NJ: Ablex.
- Vygotski, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind on society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wells, G. (1988) *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia

INFLUENCIA DE LA IMPLICACIÓN FAMILIAR EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO DE NIÑOS CON IMPLANTE COCLEAR.

Blanco Montañez, Gema¹, Moreno-Torres Sánchez, Ignacio²

¹ CES Cardenal Spínola CEU
e-mail: gblanco@ceuandalucia.es, España

² Universidad de Málaga
e-mail: imoreno@uma.es, España

Resumen. La educación inclusiva otorga un papel destacado a la familia y a atender a las diferencias individuales de cada niño. El presente estudio pretende analizar las dificultades que conlleva responder a estas dos exigencias de la educación inclusiva en el caso del niño sordo con implante coclear. Se trata de una población con enormes diferencias individuales (algunos se igualan a los oyentes, y otros mantienen un retraso indefinido). Tradicionalmente se consideraba que las diferencias entre niños implantados se debían fundamentalmente a la edad de implantación y la existencia o no de restos auditivos pre-implante (Geers et al., 2009). Sin embargo, un número creciente de estudios han destacado que la variabilidad podría deberse a las diferencias entre familias (Moreno-Torres, Cid, Santana y Ramos, 2011; Fernández y Blanco, 2015), y muy especialmente a los padres. Conocer qué hace que algunas familias logren que sus hijos se desarrollen de forma más rápida parece clave para responder a las exigencias de una educación inclusiva.

El presente estudio, de corte cualitativo, pretende identificar los rasgos que comparten las familias que favorecen el desarrollo lingüístico de niños sordos con implante coclear. Se realiza una valoración lingüística y del entorno de un grupo de niños implantados antes de los 24 meses de edad. Al finalizar, se relacionan los rasgos que definen la implicación familiar con los resultados obtenidos en las pruebas de lenguaje. Se discute además la relevancia de dichos factores desde un punto de vista de la educación inclusiva.

Palabras clave: Implicación familiar, implante coclear, inclusión educativa, desarrollo lingüístico.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La inclusión educativa apuesta por una educación de calidad para todos y trabaja por conseguir la plena participación de los alumnos con necesidades educativas especiales no conseguida con la integración escolar. Son varias las investigaciones que recogen la necesidad de involucrar a las familias como agentes de la comunidad educativa para garantizar el éxito educativo de los niños (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2011). En el caso de los niños sordos, la variabilidad que existe en cuanto a su desarrollo lingüístico en el acceso a la etapa de la Educación Primaria se hacen evidentes (Blanco, 2016), dificultando la puesta en marcha de estrategias inclusivas en el aula.

El implante coclear es un dispositivo que transforma el sonido en energía eléctrica capaz de actuar sobre las aferencias del nervio coclear, desencadenando una sensación auditiva en el individuo. A pesar de que la audición que se consigue con el implante coclear no es igual a la audición natural, los niños sordos profundos obtienen un beneficio claro de su uso. El IC tiene unos efectos casi inmediatos en cuanto a percepción se refiere. Los rápidos avances en percepción hacen que sea posible desarrollar la lengua oral en un corto espacio de tiempo (Pisoni y Clearly, 2003; Geers et al, 2009). Sin embargo, los avances en el proceso de desarrollo lingüístico son muy variables, lo que ha llevado a los investigadores a analizar las causas que podrían explicar dicha variabilidad.

Los primeros estudios que examinaron esta cuestión destacaron el impacto de la edad a la que el niño recibía el implante y la presencia o no de restos auditivos preimplante (Pisoni y Clearly, 2003). Sin embargo, conforme la edad de implantación se ha ido acercando a los 24 o incluso los 12 meses, se ha puesto en evidencia que la variabilidad sigue siendo muy alta (Le Normand y Moreno-Torres, 2014) y que es preciso atender a otros factores. Entre otros, los diferentes estudios han analizado las características generales de la familia en relación a aspectos como la implicación familiar (Fernández y Blanco, 2015; Moreno-Torres, Madrid y Blanco, 2016), la 'maternal sensitivity' (Holt et al., 2012), el nivel educativo de los padres, la modalidad de lenguaje oral que emplean con sus hijos o el uso de sistemas aumentativos de comunicación como La Palabra Complementada (LeNormand y Moreno-Torres, 2014). En general estos estudios coinciden en destacar el papel de la familia a la hora de explicar la progresión de los niños implantados. En particular, para el español véase el estudio de Blanco (2016).

Se ha propuesto que debido a que el implante produce un input de escasa calidad, la cantidad y calidad de input recibida no es comparable a la que recibe el oyente (Blamey et al, 2001), lo que haría que las medidas adoptadas por el entorno para compensar estas limitaciones podrían ser determinantes (Moreno-Torres, Madrid y Blanco, 2016).

Ahora bien, no está claro cuáles son los rasgos que hace que determinadas familias tengan un impacto tan positivo. Esto se debe en parte a que no hay un solo factor que defina a una familia, a lo que se suman las diferencias culturales. Esto

último hace que los estudios realizados en otros países, en su mayoría países anglosajones, no sean necesariamente aplicables a nuestro país. Estudiar los factores familiares parece fundamental desde la educación inclusiva, pues las medidas de apoyo escolar solo podrían implementarse partiendo de un conocimiento preciso de las necesidades reales de cada niño.

OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es identificar qué rasgos de las familias puedan favorecer el desarrollo lingüístico de niños sordos implantados. Para ello, se realiza una evaluación lingüística a cada niño, así como entrevistas a los padres en las que se abordan gran cantidad de aspectos, desde las vivencias personales en relación con la sordera hasta las medidas prácticas adoptadas. En una segunda fase, se identifican los rasgos que se asocian a las familias cuyos hijos progresan de forma óptima. Partimos del supuesto de que dichos rasgos serán fundamentales para entender el impacto de la implicación familiar, y serán clave de cara a la inclusión educativa.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Descripción del estudio

Se trata de un estudio de corte cualitativo. Se ha llevado a cabo con doce familias de Andalucía (Cádiz, Sevilla, Huelva y Málaga) con un hijo con sordera profunda bilateral al que se colocó un implante coclear antes de los 24m y sin discapacidades asociadas. Un total de 7 niños y 5 niñas. Todos fueron diagnosticados, salvo en dos casos, antes de los 3m. Anteriormente a este estudio, se realizó el seguimiento desde la colocación del implante hasta los 36m de edad auditiva. El presente trabajo analiza los datos desde ese punto hasta los 48m.

Fases del estudio.

Se realizan visitas a las familias a los 36, 42 y 48 m en las cuales se lleva a cabo una entrevista en profundidad con cada una de ellas. Las entrevistas son grabadas, con autorización previa, con el fin de recoger los datos con mayor facilidad. La entrevista sigue un guion de temas elaborados previamente. Para conocer el nivel lingüístico a los 48m de edad auditiva se realiza una evaluación con dos pruebas de lenguaje, una de lenguaje comprensivo, TCEG 2-4 (Muñoz, Fresneda, Mendoza-Lara y Carballo, 2008) y una de producción, PRO-24 (Moreno-Torres, Madrid y Moruno, 2013)). Por último, relacionan los resultados obtenidos en las pruebas del lenguaje con los rasgos que caracterizan la implicación familiar de cada caso.



EVIDENCIAS

En este apartado se detallan los resultados obtenidos en las pruebas de lenguaje, así como de las entrevistas a las familias. Los resultados en las pruebas de lenguaje permiten observar grandes diferencias individuales. Para facilitar el análisis distinguimos 3 grupos por el nivel de los niños. El grupo 1 incluye a niños con puntuaciones de 0 en la prueba de producción. El grupo 2 incluye a los niños con un nivel intermedio. Finalmente, el grupo 3 incluye a niños con puntuaciones comparables a oyentes.

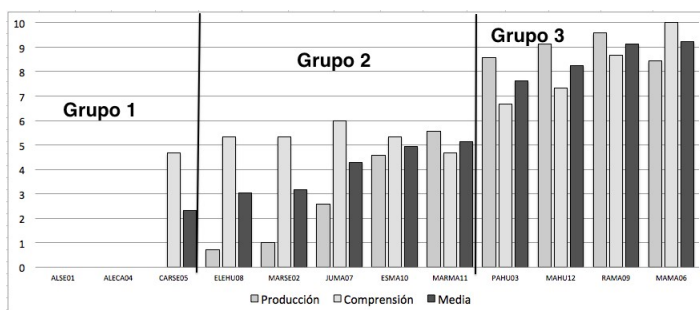


Figura 1: Puntuación baremada (Mínimo 0, Máximo 10) en las pruebas de comprensión (CEG2-4) y producción (PRO-2-4), y media entre ambas pruebas.

Como guía general, podemos considerar como rasgos determinantes de la implicación familiar aquellos que se observan en los padres del grupo 3. A continuación, pasamos a detallar cada uno de estos rasgos que resultan determinantes.

Aceptación de la sordera. Resulta traumático para las familias recibir un diagnóstico que nunca habían esperado y pueden reaccionar de forma diferente, desde el duelo seguido de la aceptación, hasta la negación. Las familias del grupo 3 siguen un proceso de duelo-aceptación. Se trata de familias que aceptan tener un hijo con discapacidad auditiva. Su etapa de duelo existe pero es de muy corta duración porque rápidamente buscan información y son conscientes de que el tiempo que pierdan se lo restan a sus hijos. Sienten la necesidad de informarse, de conocer a otras familias y empezar a trabajar con el niño en la modalidad de intervención elegida.

Conocimiento y expectativas realistas sobre el implante coclear. Un reto al que se enfrentan las familias de los niños implantados es el comprender que si bien el implante va a facilitar el desarrollo, por sí mismo no es suficiente para garantizarlo. Tener un conocimiento realista sobre el implante puede tener un enorme impacto sobre las decisiones que los padres tomen a lo largo del tiempo, por ejemplo a la hora de crear condiciones apropiadas para compensar las limitaciones del implante ante el ruido, o a la hora asistir a logopedia. Las familias participantes en este estudio tienden a agruparse en torno a dos extremos: hay padres que consideran que el implante

coclear normaliza la situación que viven desde la llegada del diagnóstico de sus hijos y, por otro lado, los hay que afirman que el implante es un dispositivo que les ayudará pero son conscientes de que sus hijos seguirán teniendo una discapacidad auditiva. Estos últimos coinciden en general con los niños que obtienen mejores resultados en las pruebas de lenguaje.

Información sobre la sordera. En la medida en que se acepte que el implante coclear no resuelve todos los problemas de la sordera, las familias se ven forzadas a conocer en qué consiste la sordera. En nuestra muestra un 66,7% de las familias entrevistadas afirma haber accedido a información sobre sordera y el implante coclear por internet, encontrándose en la situación de no haber sabido comprender la información hallada; y un 50% de las familias entrevistadas acuden a asociaciones donde reciben información, asesoramiento, orientación y pueden expresar sus sentimientos originados por el diagnóstico de sus hijos (Fernández y Blanco, 2015). Las familias de los niños que se equiparan a sus pares oyentes se encuentran dentro de este grupo.

Facilitar continuas y ricas experiencias para sus hijos. Este rasgo aparece en familias que son conscientes de que crear cantidad de intercambios comunicativos entre el niño y el adulto, así como cuidar de la calidad del contexto más inmediato fomentarán la construcción de sus primeros esquemas de interacción social y contribuirá de forma significativa al desarrollo como persona (Moreno-Torres, Cid, Santana y Ramos, 2011). Tan sólo el 50% de las familias, incluyendo a todas las del grupo 3, del estudio llegan a ser conscientes de que son modelos de imitación para sus hijos y modelos para el aprendizaje que llevan a cabo.

Programas de Atención Temprana y logopedia. El hecho de que la familia tenga un papel clave en el desarrollo del niño sordo no supone que la asistencia a programas de atención temprana carezca de interés (Fernández y Blanco, 2015). El logopeda puede desempeñar un papel clave para facilitar la participación activa en la habilitación del niño, así como en las pautas adecuadas para superar cada nuevo reto cognitivo o lingüístico. Los padres muestran mayor preocupación por la evolución de sus hijos al inicio del proceso, además de no tener acceso, en algunos casos, a logopedia especializada. Las familias del grupo 3, las cuales cuentan con logopedia especializada y tienen una participación activa en las sesiones.

Mecanismos para compensar las limitaciones de la modalidad oral. Durante algunos años los investigadores debatieron sobre la conveniencia o no de usar signos de apoyo en la comunicación con el niño implantado (Santana y Moreno-Torres, 2012; Fernández y Blanco, 2015). En el presente estudio todas las familias optaron por la comunicación oral de forma predominante. Ahora bien, los padres difieren sobre las medidas que toman para compensar las limitaciones de la comunicación oral. Algunos padres, incluidos los del grupo 3, priorizan la comprensión y comunicación de los



mensajes, utilizando e signos de apoyo de la lengua de signos cuando ha sido necesario. Este resultado indica que utilizar la lengua de signos como apoyo resulta ser un rasgo determinante para la implicación familiar.

Tiempo que dedican a tareas con sus hijos. Diversos estudios han relacionado este factor con la progresión de estos niños (Fernández y Blanco, 2015). Las tareas varían según la etapa de adquisición del lenguaje en la que se encuentre el niño sordo implantado, siendo el juego la herramienta fundamental para conseguir crear situaciones de aprendizaje en la vida cotidiana del niño al inicio del proceso y, las tareas escolares en los años posteriores. Las familias que corresponden al grupo 3 dedican entre 3 y 5 horas a la semana a tareas escolares y juegos que fomentan la comunicación, frente a una hora a la semana que dedican las otras familias.

Comunicación de padres con la escuela. La participación familiar es un requisito imprescindible en la escuela inclusiva, y aunque familia y escuela tienen roles diferentes, se complementan dirigidos a un objetivo común. En el caso de los niños sordos toma aún más fuerza. El 50% de los padres de este estudio manifiestan tener reuniones con los tutores de sus hijos con más frecuencia que los demás niños del aula. Durante las tutorías reciben orientaciones acerca de cómo afrontar las necesidades de sus hijos, pero estas orientaciones podrán variar según el grado de conocimiento y experiencia que el tutor tenga sobre la deficiencia auditiva y el implante coclear, véase Blanco (2016). Las familias del grupo 3, no sólo asisten a las tutorías que se les propone sino que llevan a cabo las orientaciones que los profesionales les proponen.

CONCLUSIONES

La educación inclusiva defiende a cada persona como un ser único e irrepetible aceptando sus diferencias individuales. Entre sus principios fundamentales, se afirma que todos los niños pueden aprender recibiendo programas educativos apropiados y que se adecuen a las necesidades de cada uno, además de contar con un entorno favorable. La familia debe considerarse como un agente educativo involucrado en el proceso educativo de sus hijos. Sabemos que los niños sordos son muy variables, y que esta variabilidad está relacionada con las características del entorno, pero no sabemos qué características son las que se asocian de forma más clara con el desarrollo del niño sordo. El entorno más inmediato para el niño es la familia y la escuela, y la relación entre ellos es la base de la educación inclusiva, que pretende ampliar el ámbito de actuación fuera del aula.

El presente estudio puede afirmar que existen rasgos del entorno que influyen en el desarrollo del lenguaje de los niños sordos implantados. Los niños que se igualan al grupo de oyentes tienen padres cuya implicación familiar cuenta con características similares entre ellos. Nuestros datos nos permiten apuntar que estas características del

entorno son determinantes para los niños sordos implantados. Se detallan a continuación:

1. La aceptación de la sordera por parte de los padres cuando llega el diagnóstico, lo que puede permitir la puesta en marcha de una intervención temprana.
2. El conocimiento sobre el implante, que determina que las expectativas de los padres sean realistas.
3. La información sobre la sordera, que nuevamente determinará las acciones que lleven a cabo para apoyar a sus hijos.
4. La participación de la familia en programas de atención temprana y logopedia.
5. Entornos que favorezcan continuas y ricas experiencias para sus hijos.
6. El uso de mecanismos para compensar las limitaciones de la modalidad oral.
7. El tiempo que los padres dedican a tareas con sus hijos.
8. La comunicación de los padres con la escuela.

Como se puede ver, no se trata de rasgos independientes entre sí, sino que algunos están encadenados por una relación causa efecto. En términos generales, parece claro que si los padres no reconocen la existencia del problema de partida (rasgo 1), no se informarán sobre las consecuencias posibles de este (rasgos 2 y 3, y en cierta medida 4) ni podrán tomar medidas de apoyo (rasgos 4 al 8). Ello puede explicar en parte el hecho de que la propia reacción inicial de los padres durante el periodo inicial colocación y adaptación al implante a menudo sea un predictor del futuro desarrollo lingüístico (Spencer, 2004). Ahora bien, durante todo este periodo se producen cambios, en parte gracias a la influencia de agentes del sistema sanitario-educativo (como logopedas en este caso). Cabe preguntarse finalmente de qué forma son relevantes estos resultados para la educación inclusiva.

La educación inclusiva apuesta por reconocer las diferencias individuales de cada niño con necesidades educativas especiales. Para lograr dicho objetivo es imprescindible contar con una educación que se complemente entre la familia y la escuela. Los datos de nuestro estudio, como muchos otros, apuntan a que en el caso del niño implantado, será si cabe más importante hacer un tratamiento individualizado, pues las dificultades dependerán en buena medida del tipo de familia, y determinará lo que se exige del maestro. Por un lado, para familias que comparten los rasgos que fomentan mayor grado de implicación familiar, si se diera el caso de que el maestro no contara con la formación docente especializada o experiencia en la intervención con niños sordos implantados, la familia podría llegar a compensar las dificultades de la escuela. Si por lo contrario, se trata de una familia con escasos conocimientos en sordera o expectativas que se alejan de la realidad, un maestro con estrategias suficientes y conocimientos de sordera podría ejercer una influencia positiva en familias cuyo conocimiento y expectativas del implante no fueran las



adecuadas. En el complemento de los agentes educativos encontramos el equilibrio que la escuela inclusiva requiere para favorecer el desarrollo integral de los niños sordos.

El presente trabajo ha sido posible gracias a la ayuda recibida del Ministerio de Economía e Innovación del Gobierno de Español (FFI2015-68498-P).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blamey, P.J., Sarant, J., Paatsch, L., Barry, J. G., Bow, C. P., Wales, R. J., et al. (2001). Relationships among speech perception, production, language, hearing loss and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 44 (2), 264-285.
- Blanco, G. (2016). *Necesidades educativas del niño sordo implantado en función del contexto*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Fernández Batanero, J. M. y Blanco, G. (2015). Dinámica familiar e implante coclear: estudio de casos. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of Education and Development*, 38 (1), 19-37.
- Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J., Brenner, C. y Hayes, H. (2009). Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing agemates al school entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 371-385.
- Holt, R.F., Beer, J., Kronenberger, W.G., Pisoni, D.B. & Lalonde, K. (2012). Contribution of Family Environment to Pediatric Cochlear Implant Users' Speech and Language outcomes: Some Preliminary Findings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. Vol.55, 848-864.
- Moreno-Torres, I., Cid, M.M., Santana, R., y Ramos, A. (2011). Estimulación temprana y desarrollo lingüístico en niños sordos con implante coclear: el primer año de experiencia auditiva. *Revista de investigación en Logopedia* 1 (1), 56-75.
- Moreno-Torres, I.; Madrid, S. y Moruno, E. (2013). *Prueba de repetición de oraciones para niños de 24 a 48m (PRO24)*. Estudio piloto con niños típicos y niños sordos con IC.
- Moreno-Torres, I., Madrid-Canovas, S., & Blanco-Montanez, G. (2016). Sensitive periods and language in cochlear implant users. *Journal of child language*, 43(03), 479-504.
- Muñoz-López, J. Fresneda, M.D.; Mendoza-Lara, E. y Carballo, G. (2008). Propiedades psicométricas de una prueba de comprensión gramatical. *Revista de neurología* 47 (1), 21-26.
- Pisoni, D. B. y Clearly, M. (2003). Measures of working memory span and verbal rehearsal speed in deaf children after cochlear implantation. *Ear and hearing*, 24 (1), 106-120.

Santana, R.; y Moreno-Torres, I. (2013). Papel de la implicación familiar en el desarrollo del niños sordo con Implante Coclear. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Atelier 15, nº 140/141.

Spencer, P. E. (2004). Individual differences in language performance after cochlear implantation at one to three years of age: Child, family, and linguistic factors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 396–412.

Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2011). Guía F. *Guía de intervención y apoyo a las familias de personas con discapacidad*. Sevilla: Junta de Andalucía.

LA FAMILIA, EL ENTORNO Y EL CENTRO ESCOLAR: MUNDOS LLAMADOS A TRABAJAR EN CONSONANCIA.

Paredes Giménez, Jorge¹, Navarro Torres, María²

CEIP Rosa Serrano, España

¹e-mail: jorgeparedesgimenez@gmail.com, ²e-mail: natoma87@gmail.com

Resumen. La participación de toda la comunidad educativa es esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, ya que es la base para su desarrollo óptimo ya que marcará su futuro. Por ello, se hace necesaria una estrecha colaboración entre todos los agentes educativos para que los discentes se desarrollen en las mejores condiciones, tanto sociales, físicas, emocionales, intelectuales, etc. potenciando así la individualización, necesitando para ello de una acción coordinada que genere un clima de confianza y de respeto mutuo. Por todo ello, surge este proyecto como un plan estructurado de manera flexible convirtiendo el aprendizaje en un modelo social, consiguiendo que la educación sea cosa de todos, lo que repercute en un aumento tanto de la matriculación como de la satisfacción y participación de los diferentes agentes educativos.

Palabras clave: Familia, entorno, escuela, individualización y participación.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

“(…) se ha producido un abandono de la idea de “integración” en beneficio de “inclusión” (….) “integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas.”

(Ainscow, 2001, p. 202).

El CEIP Rosa Serrano de Paiporta empieza a funcionar en 2007 debido a que las instalaciones educativas de la población eran insuficientes. Por ese motivo se crea este centro escolar en instalaciones provisionales, es decir, en aulas prefabricadas. Durante varios cursos ha peligrado tanto la eliminación de aulas como incluso su total desaparición como institución escolar (Paredes-Giménez, 2016b). Por ello, este colegio público ha hecho de la necesidad una virtud ya que, con unas instalaciones manifiestamente mejorables, lleva adelante infinidad de proyectos innovadores que involucran a toda la comunidad educativa repercutiendo en un aumento de la matriculación del alumnado. De esta manera, una de sus señas de identidad es la idea de participación activa que aparece de manera implícita en el concepto de centro escolar como comunidad educativa integrada por el alumnado, las familias, los docentes y los miembros del entorno más próximo, los cuales trabajan en consonancia, estableciendo interconexiones entre estos espacios (Epstein, 2011). Así, el objetivo es crear un clima de colaboración, de diálogo, de confianza, de respeto mutuo, de participación y de implicación de toda la comunidad educativa que contribuya a optimizar la convivencia escolar (García-Raga, 2010; Pérez, Yuste, Lucas & Fajardo, 2008) y mejorar los resultados académicos del alumnado (Avvisati, Gurgand, Guyon & Maurin, 2009; Kherroubi, 2008; Marschall, 2006; Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd & Leung, 2013), potenciando la corresponsabilidad e incluso la complicidad entre todos los agentes educativos, siendo una tarea que requiere de la acción sinérgica de cuantos intervienen en ella (el proceso educativo es una tarea común). Así, se garantiza la conexión con la vida fuera del centro educativo, facilitando los cauces para que toda la comunidad educativa pueda asumir sus responsabilidades de participación e implicación (Paredes-Giménez, 2015b). Asimismo, este proyecto se fundamenta en el artículo 27.7 de la Constitución Española de 1978, el cual hace mención que los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca. Así como también en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que señala que la educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias (preámbulo II). En este mismo sentido, el Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos

públicos indica en el artículo 50.c) que las familias tienen el derecho a participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas, sin menoscabo de las competencias y responsabilidades que corresponden a otros miembros de la comunidad educativa. Además en el artículo 52. e) dice que las familias tienen el deber de estar involucrados en la educación de sus hijos e hijas, a lo largo de todo el proceso educativo.

OBJETIVOS

1. Promover la convivencia y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.
2. Transmitir la importancia de la escuela para el desarrollo integral e individual del alumnado.
3. Despertar la ilusión en toda la comunidad educativa por enseñar y aprender juntos (educación inclusiva: independientemente de sus capacidades, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje, Armstrong, 1999).
4. Abrir las puertas del aula a los familiares y estrechar lazos y vínculos entre los diferentes agentes educativos del niño.
5. Potenciar la corresponsabilidad entre los diferentes agentes educativos, favoreciendo una educación de calidad para todos.
6. Aumentar la matriculación del alumnado tanto en los niveles de infantil como de primaria partiendo de la igualdad de oportunidades y de participación.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Este proyecto se lleva a cabo a partir de una metodología participativa en la que todos forman parte, garantizando así la conexión con la vida fuera del entorno educativo (Paredes-Giménez, 2016c). De esta manera, se entiende por participación como una acción activa (Otero, 1974) entre todos los agentes educativos, con la finalidad de compartir experiencias y actividades, consiguiendo una estrecha unión. Por ello, la metodología de los docentes debe facilitar la participación sistemática de las familias estableciendo que esta participación sea parte de la metodología de trabajo de la escuela (Palacios & Paniagua, 1992) buscando así una responsabilidad compartida en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Epstein, 2011), a través de actividades en el aula y de otras estrategias, fomentando a su vez un clima cálido, acogedor y de confianza, para que toda la comunidad educativa se encuentre con ganas de implicarse. Toda esta colaboración está debidamente planificada con criterios claros de actuación con el objetivo de aprovechar sus aportaciones y brindarles la posibilidad de trabajar en equipo en la vida del centro escolar, lo que revertirá en el alumnado tanto a nivel académico-curricular (Gordon & Cui, 2012; Powell, Son, File & Froiland, 2012) como conductual (Van Campen & Romero, 2012; Walters, 2013).



EVIDENCIAS

Este proyecto parte de la premisa de que la familia, la comunidad y la escuela son elementos clave para el éxito y la inclusión de todos, por medio de una educación crítica basada en el diálogo, en el que la actividad humana es una reflexión de la acción para la transformación del mundo (Freire, 2005). Así, se desarrollan diferentes actividades que facilitan esta interacción, suscitando interés dentro de toda la comunidad educativa. Entre las actividades propuestas desde el centro que más interés suscitan en las familias y que potencian su colaboración con el centro educativo (Oseguera & Rebollo, 2010) lo que conlleva una mayor implicación de la sociedad circundante son:

- Talleres para todos. Es fundamental invertir en la formación de las familias para promover su participación en la vida escolar y en la gestión de las instituciones educativas (Rizzi et al., 2011). Son realizados tanto a medio día como en horario lectivo para el alumnado, organizados por las familias y coordinados por los docentes. Algunos ejemplos son manualidades, teatro, cuentacuentos, huerto escolar, un mundo de experimentos (talleres sobre el agua, el aire, los seres vivos...constituyen un marco de trabajo idóneo para iniciar el camino de la investigación y cumplir con lo establecido, tanto en el DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, como con el DECRETO 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana). También se llevan a cabo el recreo educativo (Gras-Pino & Paredes-Giménez, 2015), escuela de padres/madres en educación física (Paredes-Giménez, 2016a), grandes juegos (Paredes-Giménez, 2015a; Paredes-Giménez & Carrió-Badenes, 2015), etc.
- Talleres de concienciación: en los que se busca que tanto el alumnado como las familias se conciencien de la importancia de la educación inclusiva (Paredes-Giménez, 2009). Por ejemplo charlas de Asindown, jornadas de boccia con Avapace, mercadillos solidarios, proyecto Di-Capacidad del Levante U.D, carreras solidarias para la paz (proyecto maratón al cole), etc.
- Actividades con otros centros educativos: visitas a las escuelas infantiles por parte de nuestro alumnado llevando a cabo por ejemplo cuentacuentos. También invitación a las diferentes escuelas infantiles y centros escolares al teatro (realizado por el alumnado) en el auditorio municipal, etc.
- Proyecto Musical LOVA (la ópera como vehículo de aprendizaje): tiene como objetivo desarrollar la competencia cultural y artística del alumnado a través del conocimiento, adquisición y aprendizaje del lenguaje musical. Para ello, se convierte una clase en una compañía de ópera. El alumnado se organiza en equipos de profesionales diseñando la escenografía, componiendo la música, confeccionando el vestuario, etc.

Mientras que entre las actividades que nos proponen y que realizan las familias que tienen una mayor repercusión social son:

- Proyecto visión: se explica por niveles a todo el alumnado del centro que es la visión, la importancia de cuidar los ojos, consejos a la hora de estudiar, etc.
- Proyecto de reanimación cardiopulmonar (“Todos tenemos un super poder: se llama RCP”): se realizan talleres de formación para los docentes, alumnado y familias (por ejemplo en las áreas de ciencias de la naturaleza y educación física se habla de que el alumnado debe aplicar los primeros auxilios básicos).
- Taller de cortometraje: tiene como objetivo dotar al alumnado de autonomía y conocimientos básicos para realizar en su totalidad un proyecto audiovisual y un acercamiento en el conocimiento del lenguaje cinematográfico.
- Talleres de educación emocional y disciplina positiva: se realizan sesiones experienciales para los docentes, alumnado y familias. Se responde de manera práctica a preguntas como ¿qué son las emociones?, ¿cómo nos afectan?, ¿qué me pasa por dentro?, ¿cómo me expreso con los demás?, etc.
- Jornadas intergeneracionales: en los que se busca fomentar los vínculos con los abuelos/as del alumnado, aprendiendo de sus experiencias. Por ejemplo: jornadas de juegos populares, que nos hablen de sus profesiones (hay oficios que ya no se realizan), contar cuentos tradicionales, leyendas, historias de su pueblo, etc.

CONCLUSIONES

La tendencia de matriculación en el CEIP Rosa Serrano de Paiporta ha ido aumentando tanto en los niveles de educación infantil como de primaria (Paredes-Giménez, 2016b). De esta manera, ha pasado de tener 18 solicitudes en primera opción en 3 años en el curso 2009/2010 a 30 solicitudes en el curso 2015/2016 en 3 años en la que aún nos encontrábamos en instalaciones provisionales (ver gráfico 1).

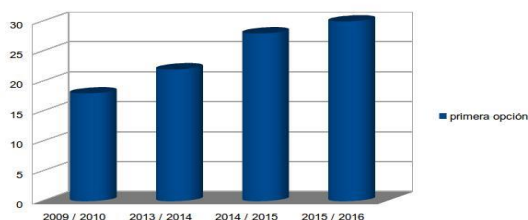


Gráfico 1. Matriculación alumnado de 3 años.

Partiendo que por las dimensiones de las aulas el ratio de 3 años es de 23 alumnos por lo que se ha pasado de faltar cinco alumnos en primera opción para completar el aula a que en el curso 2015/2016 se tenga un excedente de siete alumnos. Además, en este curso (2016/2017) en el que nos encontramos en unas instalaciones



nuevas (ratio 25 alumnos) nos han solicitado como primera opción 36 familias para 3 años.

Asimismo en relación a los resultados académicos cabe mencionar que en todos los cursos escolares hemos conseguido que alumnado de nuestro centro de 6º de primaria haya conseguido premios extraordinarios al rendimiento académico de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana (ORDEN 59/2010, de 2 de junio).

Por todos estos motivos, se debe abrir el centro educativo a la comunidad y al contexto de referencia, lo que implica relaciones no sólo con las familias, sino también con los demás agentes educativos, dando así respuesta a las demandas sociales y educativas actuales (Aguado, Buendía, Marín & Soriano, 2006). De esta manera, se consigue minimizar los conflictos y potenciar la unidad como escuela, lo que contribuye a que la calidad de la escuela aumente (Bolívar, 2006). En definitiva, el éxito de experiencias educativas como esta muestra la posibilidad de transformar tanto el centro escolar como el entorno próximo, consiguiendo una mayor atención individualizada y con ello una mayor cohesión social. Por todo ello, familia, escuela y comunidad son tres esferas que según el grado en el que compartan intersecciones y se solapen tendrán sus efectos en la educación del alumnado (Epstein, 2011). La colaboración entre estos agentes educativos es un factor clave en la mejora de la educación y con ello de la inclusión. Destacando que esto se consigue a través de proyectos con estructuras flexibles y abiertas, de tal manera que el aprendizaje se convierte en un modelo social, consiguiendo que la educación sea cosa de todos y con ello que las familias se planteen la matriculación de sus hijas e hijos en el centro escolar aún cuando las instalaciones no acompañen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T., Buendía, L., Marín, M.A., & Soriano, E. (2006). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. En T. Escudero, y D. Correa (Coors.): *Investigación en Innovación Educativa: Algunos ámbitos relevantes* (89-146). Madrid: La Muralla.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Armstrong, F. (1999). Inclusión, Curriculum and the Struggle for Space in School. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.

Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N., & Maurin, E. (2009). *Rapport final La mallette des parents: quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges?* París: Paris School of Economics.

Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*, 339, 119-146.

DECRETO 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.

DECRETO 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios.

DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

García-Raga, L. (2010). La participación de las familias como respuesta pedagógica para mejorar la convivencia escolar. Ponencia presentada en el XIII Congresso Internazionale Dire e Fare Biennialina - Salone nazionale dell'infanzia. Association Internazionale de Formation et de Recherche en Education Familiale (AIFREF-2010). Firenze, Italia

Gordon, M. S., & Cui, M. (2012). The Effect of School-Specific Parenting Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood. *Family Relations*, 61(5), 728-741.

Gras-Pino, P., & Paredes-Giménez, J. (2015). El recreo ¿sólo para jugar?. *Emásf*, 6(36), 18-27.

Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès.

Marschall, M. (2006). Parent Involvement and Educational Outcomes for Latino Students. *Review of Policy Research*, 23(5), 1053-1076.

MEC (1978). Constitución Española. Madrid, MEC.

MEC. (2013). Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. Madrid, MEC.

ORDEN 59/2010, de 2 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la mención honorífica y la convocatoria de los premios extraordinarios al rendimiento académico de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana a partir del curso 2009-2010.

Oseguera, L., & Rebollo, J. (2010). Programa de Mejora de la Convivencia. Diseño por ámbitos de actuación. En Caruana, A (Coord.), *Propuestas y Experiencias para mejorar la convivencia*, 8-17. Alicante. Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educación y Deporte.

Otero, O.F. (1974). *La participación en los centros educativos*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Palacios, J., & Paniagua, G. (1992). *Colaboración de los padres: infantil*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación.



- Paredes-Giménez, J. (2009). Todos somos iguales pero diferentes. *Centro de formación, innovación y recursos educativos* de Orihuela.
- Paredes-Giménez, J. (2015a). Jugando al parchís en las clases de Educación Física. *Emásf*, 6(35), 79-95.
- Paredes-Giménez, J. (2015b). Transformación e innovación social, educativo y cultural de un centro escolar. Programa de implicación familiar y sociedad circundante. En T. Ramiro-Sánchez, & M^a.T.Sánchez (Eds). *Avances en ciencias de la educación y del desarrollo* (pp. 243–247). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Universidad de Granada.
- Paredes-Giménez, J. (2016a). La familia y el área de educación física, la gran desconocida. *Emásf*, 7(39), 92-101.
- Paredes-Giménez, J. (2016b). El plan de marketing en tres centros. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de administradores de la educación*, 5(121), 36-38.
- Paredes-Giménez, J. (Noviembre 2016c). Educación inclusiva ¿imposible? En: *Braining. Congreso internacional de innovación y creatividad educativa*. Valencia, España.
- Paredes-Giménez, J., & Carrió-Badenes, P. (2015). Los juegos cooperativos en educación física: el hundir la flota. *Emásf*, 7(37), 95-105.
- Pérez, M.C., Yuste, N., Lucas, F., & Fajardo, M.I. (2008). Los padres frente a la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 39-47.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300.
- Rizzi, F., Brunelli, M., Fernández, A., Arregui, V., Lavernette, C., & Vega, A. M. (2011). *L'implication parentale au sein de l'école. Une approche innovante pour une éducation de qualité*. Paris: L'Harmattan.
- Van Campen, K. S., & Romero, A. J. (2012). How Are Self Efficacy and Family Involvement Associated With Less Sexual Risk Taking Among Ethnic Minority Adolescents?. *Family Relations*, 61(4), 548-558.
- Van Voorhis, F., Maier, M., Epstein, J., Lloyd, C., & Leung, T. (2013). *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8*. Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills. New York: MDRC.
- Walters, G. D. (2013). Delinquency, parental involvement, early adult criminality, and sex: Evidence of moderated mediation. *Journal of Adolescence*, 36(4), 777-785.

UNA ESCUELA PARA TOD@S: ABIERTA, PARTICIPATIVA Y SOLIDARIA.

Paredes Giménez, Jorge, Navarro Torres, María

CEIP Rosa Serrano, España

¹e-mail: jorgeparedesgimenez@gmail.com, ²e-mail: natoma87@gmail.com

Resumen. Familia, escuela y entorno son un marco imprescindible para la formación del alumnado en la sociedad actual. Por ello, surge este proyecto a partir del buzón de los sueños que tiene como objetivo prioritario mejorar la comunicación, participación y convivencia dentro del centro escolar, además de dar a conocer poco a poco las diferentes áreas curriculares.

Palabras clave: convivencia, participación, comunicación, familia y escuela.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

“Si tú tienes una manzana y yo tengo una manzana e intercambiamos manzanas, entonces tanto tú como yo seguimos teniendo una manzana. Pero si tú tienes una idea y yo tengo una idea e intercambiamos ideas, entonces ambos tenemos dos ideas”

(George Bernard Shaw)

Partiendo de la idea de Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West (2001) que la inclusión escolar conlleva la participación de todos los miembros de la escuela, incluidos padres/madres y profesores, fomentando las relaciones escuela-sociedad como camino hacia la sociedad inclusiva, surge este proyecto que tiene como objetivo prioritario mejorar la convivencia dentro del centro escolar, además de dar a conocer poco a poco las diferentes asignaturas. Además se parte de la premisa que la familia constituye el ambiente educativo principal de las niñas y niños (López & Alvarado, 2006; citado en Serrano, López & Morales, 2008). Por tanto, no es posible educar de forma adecuada en la escuela si no se establece cierta complicidad con la familia (Paredes-Giménez, 2016a).

Por todo esto lo que buscamos es acercar la escuela a las familias, consiguiendo un espacio de comunicación, reflexión y formación alrededor tanto de temas de actualidad elegidos por las propias madres y padres (como educar a las hijas e hijos hoy en día, resolución de conflictos, los riesgos de las nuevas tecnologías, drogas, estrategias para mejorar el rendimiento escolar, bullying, educación emocional, etc.) como también eliminando las barreras que en ocasiones existen entre las familias y algunas asignaturas (Paredes-Giménez, 2016d).

En definitiva buscamos fomentar la relación, cooperación y coordinación entre los docentes y las familias. De esta manera potenciamos la implicación de los padres y madres en el centro escolar siendo un elemento central en cualquier proyecto que busque mejorar los resultados académicos y estimular la educación (Epstein, 1988).

Este proyecto se fundamenta entre otros:

- Artículo 27.7 de la Constitución Española de 1978, la cual establece que los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) señala que la educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias (preámbulo II).
- DECRETO 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en

los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios. Artículo 50. Derechos de los padres, madres, tutores o tutoras de los alumnos y alumnas. Apartado c) A participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas, sin menoscabo de las competencias y responsabilidades que corresponden a otros miembros de la comunidad educativa. Artículo 52. Deberes de los padres, madres, tutores o tutoras de los alumnos y alumnas. Apartado e) Estar involucrados en la educación de sus hijos e hijas, a lo largo de todo el proceso educativo.

- DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

OBJETIVOS

1. Promover la convivencia y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa para la consecución de objetivos comunes relacionados con la educación de sus hijas e hijos.
2. Abrir las puertas del aula a los familiares y estrechar lazos y vínculos entre los diferentes agentes educativos del niño (familiares/maestro).
3. Posibilitar el intercambio de ideas y de sentimientos de las familias, mediante el aprendizaje y análisis de los diferentes conocimientos y actitudes relativas a temas de actualidad.
4. Conseguir el enriquecimiento personal a través del intercambio de experiencias con otros padres.
5. Dar a conocer de manera progresiva las diferentes áreas curriculares y su valor educativo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La escuela debe de estar pensada para fomentar la colaboración y participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa, creando vínculos de relaciones positivas. Para ello nos basamos en principios educativos como por ejemplo son crear una escuela: activa, reflexiva, motivadora, abierta al diálogo y a la crítica, etc. Además el proyecto escuela para tod@s: abierta, participativa y solidaria nace del buzón de los sueños que potencia los cuatro grandes pilares de la educación: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. De esta manera con el buzón de los sueños pretendíamos compartir objetivos para dar respuesta a los nuevos retos educativos y sociales con el fin de transformar nuestra realidad a partir de proyectos comunes entre toda la Comunidad Educativa donde se



potencie el diálogo, el compromiso, la participación, etc. como señas de identidad en nuestro Proyecto Educativo de Centro (PEC). Para ello es necesario que la escuela potencie propuestas de transformación del sistema educativo hacia modelos más equitativos. Siendo necesario conocer que sienten y piensan toda nuestra comunidad educativa con el objetivo de compartir propuestas, ideas e iniciativas que consigan que nuestro centro escolar sea un referente para las demás escuelas.

La escuela para tod@s: abierta, participativa y solidaria lleva a cabo diferentes actividades o acciones:

- Formación para las familias (sesiones informativas teóricas, abiertas a toda la comunidad educativa, cerradas a grupos reducidos, etc.). El objetivo es ayudar a las madres y padres partiendo de sus necesidades y dificultades del día a día. Las familias propondrán los temas que quieren tratar a partir del diálogo y de la reflexión grupal:
 - Talleres teórico prácticos de reanimación cardio pulmonar.
 - Educación emocional y disciplina positiva.
 - Jornadas literarias.
 - Las nuevas tecnologías, etc.
- Formación para los docentes:
 - Talleres de inclusión, de trabajo cooperativo, aprendizaje basado en proyectos (ABP), nuevas tecnologías, mindfulness, etc.
- Formación para el alumnado:
 - Talleres teórico prácticos de inclusión (Down Valencia, AVAPACE).
 - Juegos diseñados para personas con discapacidad como por ejemplo boccia o goalball.
 - Circuitos de educación física a partir de lemas como “capacidades diferentes, posibilidades infinitas”.
 - Padrino lector, tutorías entre iguales, etc.
 - En los Consejos Escolares hay un punto del día que es “la voz del alumnado” (trabajado previamente en tutorías y con sus representantes en este órgano colegiado de gobierno).
- Participación e implicación de las familias en las diferentes áreas curriculares:
 - Educación Física: Familia, escuela y área de educación física son un marco imprescindible para la formación del alumnado en la sociedad actual. Por ello, surge el proyecto que tiene como nombre “la educación física para toda la familia” que tiene como objetivo prioritario mejorar la convivencia dentro del centro escolar desde esta

área, además de dar a conocer la asignatura ya que en muchos casos se asocia con la gimnasia de antaño (Paredes-Giménez, 2016a).

- Educación Artística. Música: Con actividades como por ejemplo las danzas para todos con el alumnado del tercer ciclo de primaria y sus familias (se busca acercar la cultura y riqueza de nuestro territorio). También con actividades en el primer ciclo para que conozcan el valor educativo de la música. En plástica: con manualidades realizadas entre familias y alumnados (por ejemplo algunas de estas manualidades después se vendían en mercadillos solidarios con fines benéficos).
- Lenguas y matemáticas. Las familias participan en cuentacuentos, teatros, grupos interactivos (previa formación), etc.

EVIDENCIAS

A través de este proyecto se ha buscado que la participación de las familias sea en un plano más real que formal (Consejo Escolar del Estado, 2014). Es decir, pasar de una participación testimonial en Consejos Escolares o tutorías a una implicación en las diferentes estructuras del centro escolar. De esta manera, con esta visión se busca la mejora tanto de los procesos como de los resultados a nivel educativo del alumnado (colaboración efectiva entre familia y escuela) como también potenciar una convivencia positiva entre toda la Comunidad Educativa.

Algunas evidencias a destacar:

- En relación a los resultados académicos, en general, son muy satisfactorios ya que se refleja en premios extraordinarios al rendimiento académico (ORDEN 59/2010, de 2 de junio) como también en la continuidad de estas notas en la etapa de Educación Secundaria (ESO).
- En todos estos cursos escolares no hemos tenido incidentes graves ni entre el alumnado ni con las familias.
- Aumento de la participación de las familias en las diferentes actividades educativas realizadas (Paredes-Giménez, 2016b).
- Gran implicación en actividades organizadas por las familias tanto para el alumnado como para los docentes, padres y madres (Paredes-Giménez, 2016b).
- Aumento de la matriculación tanto en los niveles de infantil como de primaria (Paredes-Giménez, 2016c).



CONCLUSIONES

En líneas generales la valoración de toda la Comunidad Educativa (docentes, familia, alumnado y entorno) es muy positiva ya que se consigue que todos interactúen de manera conjunta en diferentes actividades y con ello que se mejore la convivencia. Aún así, para poder mejorar, además de las reflexiones en las charlas y en la vuelta a la calma en las diferentes sesiones, se les da a todos los participantes un cuestionario para valorar el desarrollo del proyecto (interés que ha generado entre el alumnado, profesorado y familiares; nivel de implicación...) y también se sitúa un buzón de sugerencias donde toda la Comunidad Educativa puede manifestar su opinión en relación a lo que más les gusta y lo que menos, propuestas de mejora, etc. En definitiva se consigue con este proyecto que las familias sientan la escuela como algo cercano y no como algo desconocido, consiguiendo una participación cívica basada en la cooperación, la toma de decisiones compartidas y la resolución de problemas (Torres, 2007). Estas ideas aquí planteadas pueden orientar, en términos genéricos, el diseño de escuelas de padres y madres pero teniendo en cuenta que cada centro escolar tiene su propia realidad y con ello sus propias necesidades, por lo que no existe una fórmula única para alcanzar la participación y cooperación de toda la Comunidad Educativa, sino que será necesario elaborar, desde planteamientos innovadores, modelos concretos de colaboración que permitan que centros escolares, familias y entornos trabajen coordinados hacia una misma meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Manual para el profesorado. Madrid: Narcea.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DECRETO 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios.
- DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.
- MEC (1978). Constitución Española. Madrid, MEC.
- MEC. (2013). *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Madrid, MEC.
- ORDEN 59/2010, de 2 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la mención honorífica y la convocatoria de los premios extraordinarios al rendimiento académico de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana a partir del curso 2009-2010.

Paredes-Giménez, J. (2016a). La familia y el área de educación física, la gran desconocida. *Emásf*, 7(39), 92-101.

Paredes-Giménez, J. (Febrero 2016b). Transformación de un Centro Público CEIP Rosa Serrano y CRA Benavites-Quart. En: *VI Congreso Internacional Marketing Educativo*. Valencia, España.

Paredes-Giménez, J. (2016c). El plan de marketing en tres centros. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de administradores de la educación*, 5(121), 36-38.

Paredes-Giménez, J. (Noviembre 2016d). Educación inclusiva ¿imposible? En: *Braining. Congreso internacional de innovación y creatividad educativa*. Valencia, España.

Serrano, L., López, J., & Morales, M. (2008). *Relaciones recíprocas entre la escuela, la familia y la comunidad*. Proyecto Alcanza, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Puerto Rico.

Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía educativa*, 60, 24-27.

DIFICULTADES DE DENOMINACIÓN SERIAL EN ALUMNOS DISLÉXICOS DE SEGUNDO DE PRIMARIA

**Outón, Paula¹, Ferrada, Natalia², López Castro, Leticia³,
Míguez Salina, Gabriela⁴**

Universidad de Santiago de Compostela, España

¹e-mail: paula.outon@usc.es

³e-mail: leticia.lopez@usc.es

⁴e-mail: gabriela.miguez@usc.es

Universidad Arturo Prat, Chile

²e-mail: naferrada@unap.cl

Resumen. En las últimas décadas la dislexia se ha asociado con un déficit en los procesos de denominación serial. Sin embargo, la naturaleza de los procesos que subyacen en la tarea de denominación es todavía un tópico de controversia. Creemos que la frecuencia de uso de una palabra y la pertenencia a un mismo campo semántico facilita el acceso al léxico y la recuperación de la palabra correcta. En este trabajo se estudiaron las diferencias entre 21 disléxicos y 24 lectores normales en la exactitud y la velocidad de denominación serial. Para ello, se utilizó una variante de la prueba Rapid Automated Naming (RAN), en la que se incluyen elementos alfanuméricos, elementos de un mismo campo semántico, familiares y no familiares, y elementos de distintas categorías. Los resultados mostraron que los disléxicos son más lentos y cometen más errores de exactitud que los lectores normales en todas las series, observándose mayores diferencias en las series con elementos de distintas categorías y elementos no familiares. Estos resultados son coincidentes con las investigaciones realizadas en este campo en diferentes lenguas.

Palabras clave: dislexia, denominación serial, exactitud, velocidad.



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la dislexia podría estar relacionada con un déficit en los procesos de *denominación serial rápida* —también, conocido como denominación rápida automática, velocidad de denominación, velocidad de procesamiento, etiquetado verbal o producción de palabras—. Esta hipótesis fue propuesta inicialmente por Geschwind (1965) en su monografía *The disconnection syndrome in animals and man*. Geschwind consideraba que la mejor predicción del fracaso lector era la capacidad para nombrar colores, ya que según este investigador muchos de los procesos cognitivos involucrados en las tareas de lectura y denominación son los mismos. Esta hipótesis fue investigada por Denckla y Rudel (1976), quienes comprobaron que los disléxicos se diferenciaban de los lectores normales y de niños con problemas de aprendizaje en la velocidad de etiquetado verbal, antes que en la exactitud de denominación. Estas investigadoras diseñaron la famosa prueba de *Denominación Rápida Automática* (RAN: Rapid Automated Naming), en la que se pedía a los sujetos que nombraran, rápidamente, en voz alta, una serie de letras, números, colores y objetos conocidos. Las tareas de la prueba RAN miden la capacidad para nombrar rápidamente una serie de estímulos familiares presentados de forma visual y son el prototipo de tareas utilizadas en la gran mayoría de las investigaciones.

El déficit en las tareas de denominación ha despertado el interés de numerosas investigaciones que han tratado de explicar la relación entre la velocidad de denominación y la lectura, analizando los procesos que requieren ambas tareas. Así, Kirby, Georgiou, Martinussen y Parrila (2010) señalan que la velocidad de denominación y la lectura comparten el movimiento secuencial de los ojos a través de la página, la decodificación del estímulo en las fijaciones, el acceso a su representación mental, la activación de las instrucciones para nombrarlo, el movimiento de los ojos al siguiente estímulo antes de su articulación y el retroceso de los ojos al principio de la siguiente línea. La similitud de procesos en ambas tareas ha llevado a algunos autores a considerar la tarea de denominación serial rápida como una representación microcósmica de la lectura (Wolf & Bowers, 1999; Levåg & Hulme, 2009). Para Torgesen, Wagner y sus colaboradores la contribución de la velocidad de denominación a la lectura se produce de manera indirecta, ya que esta es un componente más del procesamiento fonológico (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994). Sin embargo otros estudios han demostrado una contribución directa a través de la conciencia fonológica o la articulación (Bowers & Wolf, 1993; Georgiou, Parrila & Kirby, 2006). Desde esta perspectiva, se ha propuesto la hipótesis del *doble déficit* (Wolf & Bowers, 1999), según la cual la dislexia estaría relacionada con un déficit en la velocidad de etiquetado (que dificultaría el acceso y la recuperación de los nombres de los estímulos presentados visualmente) y/o un déficit fonológico (que dificultaría la manipulación mental de los sonidos de las palabras). Teniendo en cuenta esta hipótesis, Wolf y Bowers (1999) distinguieron 3 subtipos de dislexia: disléxicos con déficits fonológicos, disléxicos con déficits en velocidad de denominación y disléxicos con ambos déficits, siendo estos últimos los que presentarían mayores dificultades en la lectura. Más recientemente, Al Dahhan, Kirby, Brien y Munoz (2016) han asociado

las dificultades de los disléxicos en la denominación de letras con el tiempo de articulación y los movimientos oculares, señalando que estos realizaban fijaciones y pausas más largas y mayor número de saccades y regresiones.

Las diferencias entre disléxicos y lectores normales en la ejecución de tareas de etiquetado verbal también han sido demostradas en lenguas con diferentes grados de regularidad ortográfica, como holandés (Yap y Van der Leij, 1993), español (Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano, 2010), coreano (Park y Uno, 2015) y griego (Papadopoulos, Spanoudis y Georgiou, 2016). Incluso en lenguas ortográficas, como el chino, las tareas de denominación fueron un importante predictor de la exactitud y fluidez lectora (Liao, Deng, Hamilton, Lee, Wei et al., 2015).

En síntesis, la revisión bibliografía nos muestra que los disléxicos parecen presentar un déficit en las tareas de denominación serial rápida y que estas parecen estar relacionadas con la lectura. Sin embargo, los estudios no son concluyentes sobre el tipo de contribución que estas tareas realizan a la lectura. El objetivo de este trabajo fue evaluar no solo velocidad de denominación en escolares disléxicos, sino también la exactitud, utilizando para ello elementos alfanuméricos, elementos de un mismo campo semántico, familiares y no familiares, y elementos que no comparten significado. Creemos que la frecuencia de uso y la pertenencia a un mismo campo semántico facilitará el acceso al léxico y la recuperación de la palabra correcta.

MÉTODO

Sujetos

En este estudio participaron 45 escolares, 21 escolares con un diagnóstico de dislexia evacuado por un organismo legitimado al efecto (15 niños y 6 niñas) y 24 lectores normales de las mismas características que el grupo de dislexia (11 niños y 13 niñas), que nos han servido de controles. Todos los participantes cursaban segundo de Educación Primaria en diferentes centros de las comunidades Autónomas de Galicia y Cataluña (32 en Galicia y 13 en Cataluña), con una edad media de 6,96 años (SD = 0,24).

Instrumento

El instrumento utilizado fue la Evaluación del Etiquetado Verbal (Outón, 2003). Se trata de una prueba basada en el test RAN/RAS de Denckla y Rudel (1976), aunque a diferencia de la versión original esta incluye denominación de objetos de un mismo campo semántico y familiares (frutas y animales), de otros menos familiares (instrumentos musicales), así como de elementos de distintas categorías.

Dicha prueba ha sido diseñada para administrarse individualmente, y tiene como finalidad evaluar la exactitud y la velocidad de denominación en siete tareas diferentes: series de frutas, series de animales, series de colores, series de números, series de instrumentos musicales, series de objetos de distinta categoría –miscelánea–, series de nociones espaciales y series de letras. El examinador presenta cada una de las tareas en una lámina DIN A-4, con formato de tabla de 5 columnas por 9 filas, en la



que se distribuyen 5 estímulos que se repiten al azar 9 veces constituyendo series de 45 estímulos. Concretamente, se presentaron como estímulos: 5 frutas conocidas por los niños, 5 animales domésticos, 5 colores básicos, 5 números de una sola cifra, 5 instrumentos musicales, 5 dibujos familiares de diferente campo semántico, 5 nociones espaciales y 5 letras.

Procedimiento

La prueba fue administrada individualmente por una de las autoras de este trabajo en horario escolar. El procedimiento para cada tarea era básicamente el mismo. En primer lugar, los sujetos eran instruidos en la tarea con dos láminas de entrenamiento: series de medios de transporte y series de material escolar. Seguidamente, se iniciaba la evaluación propiamente dicha, en la que el sujeto tenía que nombrar lo más deprisa posible los diferentes estímulos de cada fila en sentido izquierdo a derecha y de arriba a bajo. Para no perderse en el transcurso de la actividad se instaba al sujeto a utilizar su dedo índice al mismo tiempo que iba nombrando los diferentes estímulos. El sujeto debía utilizar la etiqueta correcta para cada estímulo, aunque también eran válidos algunos sinónimos. Si en alguno momento el sujeto se olvidaba del nombre del estímulo, se le instruía a que dijese “paso” o “no sé”. El examinador recogía en un cuadernillo de registro los errores que cometía, las rectificaciones que realizaba y el tiempo de ejecución en segundos para cada tarea.

La serie de letras únicamente se administró a un grupo reducido de la muestra (11 disléxicos y 9 controles), ya que se incorporó al diseño de la prueba en una fase posterior.

EVIDENCIAS

Con los datos obtenidos se llevó a cabo la prueba estadística *t de Student* con el paquete estadístico SPSS (V. 24) para comparar el rendimiento de ambos grupos (disléxicos y lectores normales) en la prueba Evaluación del Etiquetado Verbal. La variable independiente es el grupo al que pertenecen los niños y las variables dependientes el número de errores, el número de rectificaciones y el tiempo de ejecución en dicha prueba.

Con respecto al número de errores, los niños disléxicos cometieron una media de 30.29 errores en el rendimiento global de la prueba ($SD = 14.36$), sin tener en cuenta los errores cometidos en la denominación de letras, ya que esta serie únicamente fue evaluada en una parte reducida de la muestra; mientras que los lectores normales obtuvieron una media de 10.50 errores ($SD = 13.48$). Esta diferencia en el número total de errores entre disléxicos y lectores normales resultó significativa en la prueba *t de student* ($t = 4.76, p = 0.000$). Al comparar el rendimiento de ambos grupos en las distintas series encontramos diferencias significativas en la denominación de frutas ($t = 4.85, p = 0.000$), instrumentos musicales ($t = 3.06, p = 0.004$) y letras ($t = 2.42, p = 0.026$). La serie que resultó más difícil para ambos grupos fue la de instrumentos musicales, seguida de la nociones espaciales y frutas, respectivamente. Por el contrario, las series más fáciles para los disléxicos fueron la de

números y animales, mientras que para los lectores normales fueron la de números y letras. La tabla 1 recoge las medias y desviaciones típicas de los errores en las distintas series en función de los grupos, el estadístico de contraste y el nivel de significación estadístico del mismo.

Series	Grupos				<i>t</i>	<i>p</i>
	Disléxicos		Lectores normales			
	M	DT	M	DT		
Frutas	5.95	5.29	0.58	1.18	4.85	0.000
Animales	1.00	1.48	0.42	0.88	1.64	0.111
Colores	1.57	2.48	0.54	1.86	1.59	0.120
Números	0.86	3.48	0.00	0.00	1.21	0.234
Instrumentos musicales	9.10	7.07	3.58	4.94	3.06	0.004
Miscelánea	4.48	6.20	1.96	4.67	1.55	0.128
Nociones espaciales	7.33	7.79	3.42	6.76	1.81	0.078
Letras	3.09	3.81	0.00	0.00	2.42	0.026
Total	32.24	15.93	10.50	13.48	4.96	0.000
Total sin letras	30.29	14.36	10.50	13.48	4.76	0.000

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas del número de errores en las distintas series de la Evaluación del Etiquetado Verbal en función de los grupos y el nivel de significación de contraste.

En cuanto al número de rectificaciones, se encontraron resultados similares a la variable errores, observándose diferencias significativas entre disléxicos y lectores normales en el número total de las mismas ($t = 2.33$, $p = 0.025$). Los escolares disléxicos se corregían más que sus pares a la hora de denominar los estímulos de las distintas series, aunque sólo se alcanzó el nivel de significación estadístico convencional en la serie de frutas ($t = 2.79$, $p = 0.008$). Las series que les han causado más dudas a ambos grupos fueron las frutas y las nociones espaciales, mientras que en las que se han sentido más seguros fueron números y animales. En la tabla 2 se muestran las medias y desviaciones típicas del número de rectificaciones en las distintas series en función del grupo, el estadístico de contraste y el nivel de significación.

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas del número de rectificaciones en las distintas series de la Evaluación del

Series	Grupos				<i>t</i>	<i>P</i>
	Disléxicos		Lectores normales			
	M	DT	M	DT		
Frutas	1.33	1.11	0.54	0.78	2.79	0.008
Animales	0.48	0.68	0.21	0.41	1.62	0.113
Colores	0.67	0.80	0.42	0.72	1.11	0.274
Números	0.52	0.87	0.17	0.38	1.82	0.076
Instrumentos musicales	0.62	0.74	0.54	0.78	0.34	0.735
Miscelánea	0.71	1.38	0.25	0.53	1.52	0.135
Nociones espaciales	1.00	1.84	0.71	1.20	0.64	0.527
Letras	0.55	0.82	0.44	0.73	0.29	0.777
Total	5.62	4.54	3.00	2.62	2.40	0.021
Total sin letras	5.33	4.60	2.83	2.39	2.33	0.025

Etiquetado Verbal en función de los grupos y el nivel de significación de contraste.



Los resultados hallados a partir de los tiempos de ejecución nos indican que hay diferencias significativas entre los dos grupos en el rendimiento global de la prueba ($t = 5.12, p = 0.000$), ya que los disléxicos tardan más tiempo en denominar las diferentes series que los controles, una media de 576.67 segundos frente a 380.70 segundos. Al analizar los tiempos de ejecución de cada una de las series por separado, se encontraron diferencias significativas entre disléxicos y lectores normales en todas las series que componen la prueba (véase tabla 3). La lentitud mayor de los disléxicos se observó en las series de miscelánea e instrumentos musicales, mientras que los lectores normales tardaron más en instrumentos musicales y nociones espaciales.

Series	Grupos				<i>t</i>	<i>p</i>
	Disléxicos		Lectores normales			
	M	DT	M	DT		
Frutas	95.55	34.98	51.17	7.72	6.06	0.000
Animales	72.15	23.84	48.04	9.34	4.57	0.000
Colores	71.05	28.99	47.56	16.53	3.39	0.001
Números	47.89	30.13	27.03	4.73	3.35	0.002
Instrumentos musicales	99.77	33.93	71.32	16.92	3.63	0.001
Miscelánea	101.45	44.08	65.35	13.92	3.81	0.000
Nociones espaciales	88.81	26.28	70.24	19.12	2.73	0.009
Letras	67.28	40.94	27.11	5.67	2.91	0.009
Total	608.78	202.94	381.71	66.07	5.18	0.000
Total sin letras	576.67	174.49	380.70	65.21	5.12	0.000

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas del tiempo de ejecución en las distintas series de la Evaluación del Etiquetado Verbal en función de los grupos y el nivel de significación de contraste.

CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue evaluar la exactitud y velocidad de denominación serial en escolares disléxicos y lectores normales de segundo de Educación Primaria, utilizando para ello elementos alfanuméricos, elementos de un mismo campo semántico, familiares y no familiares, y elementos que no comparten significado. Los resultados mostraron que los disléxicos eran más inexactos e inseguros que sus pares a la hora de nombrar los estímulos de las diferentes series, lo que corrobora los resultados de otras investigaciones (Guzmán et al., 2004; Semrud-Clikeman, Guy, Griffin y Hynd, 2000). Esta mayor inexactitud se incrementa especialmente en las tareas de instrumentos musicales, frutas, letras y miscelánea y se reduce considerablemente en la tarea de números. Ello podría interpretarse por el grado de familiaridad de los niños de esta edad con los estímulos de las tareas, ya que el incremento de exposición a los números conlleva una automatización de los mismos. En la serie de miscelánea también pudo haber influido la utilización de campos semánticos diferentes. Wolf (1986) señala que la alternancia de estímulos de diferentes categorías en las tareas de denominación exige tanto procesos de atención controlados como automáticos, mientras que las tareas de etiquetado verbal con el mismo tipo de estímulos demandan únicamente procesos atencionales automáticos.

Creemos, por tanto, que se necesita mayor investigación en el análisis del tipo de error en el etiquetado de signos alfanuméricos y no-alfanuméricos para conocer si estos varían en función de la edad y la frecuencia de uso de la etiqueta y de si se trata de un problema semántico, de acceso al léxico, fonológico, visual o de causación múltiple. En este sentido, Wolf et al. (2000) reconocen que la tarea de denominación serial es una tarea lingüística que implica distintos procesos cognitivos, atencionales, perceptivos, conceptuales, de memoria, léxicos y de articulación.

En lo que respecta a la velocidad de denominación, se repitió un patrón similar al de la exactitud: los disléxicos son más lentos en las tareas de denominación que los lectores normales. Esta lentitud es más acusada ante las series de miscelánea, instrumentos musicales y frutas y disminuye en la tarea de números. La mayor inexactitud en estas tareas podría afectar a la latencia global en las mismas. Estudios recientes señalan que las diferencias entre disléxicos y los lectores normales en las tareas de denominación serial se deben a las mayores latencias entre estímulos (Al Dahhan et al., 2016; Araújo et al., 2011; Georgiou, Parrila y Kirby, 2006).

Consideramos, por tanto, que la evaluación de la exactitud y velocidad de denominación serial puede ser una herramienta muy útil en la prevención primaria de las dificultades lectoras. La detección temprana de estudiantes con o en riesgo de presentar dificultades lectoras en los últimos cursos de Educación Infantil y los primeros de Educación Primaria es importante de cara a la intervención, ya que si se refuerza la enseñanza de la lectura en las etapas iniciales se evitan problemas secundarios a posteriori, como la falta de motivación, la baja autoestima o el fracaso académico, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al Dahhan, N. Z., Kirby, J. R., Brien, D. C. & Munoz, D. (2016). Eye movements and articulations during a letter naming speed task: Children with and without dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, doi: 10.1177/0022219415618502
- Araújo, S., Inácio, F., Francisco, A., Faísca, L., Petersson, K. M. & Reis, A. (2011). Component processes subserving rapid automatized naming in dyslexic and non-dyslexic readers. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 17, 242-255.
- Bowers, P. G. y Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dislexia. *Reading and Writing*, 5, 69-85.
- Denckla, M. B., y Rudel, R. G. (1976). Rapid automatized naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Georgiou, G. K., Parrila, R., y Kirby, J. (2006). Rapid naming speed components and early reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 10, 199-220.
- Geschwind, N. (1965). Disconnection síndrome in animals and man (Parts I, II). *Brain*, 88, 237-294, 585-644.



- Gómez-Velázquez, F. R., González-Garrido, A. A., Zarabozo, D., y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 46, 823-847.
- Guzmán, R., Jiménez, J. E., Ortiz, M. R., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Rodrigo, M.,...Hernández, S. (2004). Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 16, 3, 442-447.
- Kirby, J. K., Georgiou, G. K., Martinussen, R. y Parrila, R. (2010). Naming speed and Reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly*, 45, 341-362.
- Levåg, A. y Hulme, C. (2009). Rapid naming (RAN) taps a basic constraint on the development of early reading fluency. *Psychological Science*, 20, 1040-1048.
- Liao, Ch. H., Deng, C., Hamilton, J., Lee, C. S., Wei, W. y Georgiou, G. K. (2015). The role of rapid naming in Reading development and dyslexia in Chinese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 106-122.
- Outón, P. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de programas de intervención con disléxicos* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Papadopoulos, T., Spanoudis, G. C. y Georgiou, G. K. (2016). How is RAN related to reanding fluency? A Comprehensive examination of the prominet theoretical accounts. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-15. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01217
- Park, H., y Uno A. (2015). Cognitive abilities underlying reading accuracy, fluency and spelling acquisition in Korean Hangul learners from grades 1 to 4: A cross sectional study. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 21, 3, 235-253.
- Semrud-Clikeman, M., Guy, K., y Griffin, J. D. (2000). Rapid naming déficits in children and adolescents with Reading disabilities and attention déficit hyperactivity disorder. *Brain and Language*, 74, 70-83.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. y Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and Reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Wolf, M. (1986). Rapid alternating stimulus naming in the developmental dyslexias. *Brain and Language*, 27, 2, 360-379.
- Wolf, M. y Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.
- Wolf, M., Bowers, P. G., y Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing and Reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407.
- Yap, R., y van der Leij, A. (1993). Word processing in dyslexics: An automatic decoding deficit? *Reading and Writing: An Interdisciplinary journal*, 5, 261-279.

EL CUENTO COMO RECURSO PARA FOMENTAR LA RESILIENCIA Y LA INCLUSIÓN SOCIAL EN LA INFANCIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Y SOCIOEDUCATIVOS

**Méndez-Ulrich, Jorge Luis¹, Pastor Vicente, Crescencia²,
Molina Garuz, Mari Cruz³**

Universitat de Barcelona, España

¹ e-mail: Jordi.mendez@ub.edu

² e-mail: cpastor@ub.edu

³ e-mail: cmolina@ub.edu

Resumen. Actualmente, las situaciones de riesgo de exclusión social, ya sean causadas por maltrato infantil, desamparo, dificultad social estructural o transitoria de la familia, o de cualquier otro tipo, son una compleja realidad que los docentes han de afrontar en su labor cotidiana y que afectan a los niños y niñas de aquellas familias con menos recursos, sean estos materiales o socioculturales. Desde el estallido de la crisis económica iniciada en 2008, además se ha producido un alarmante incremento de la pobreza infantil a nivel europeo, que ha incidido de forma negativa sobre el desarrollo físico, psicológico, moral y social de un volumen creciente de menores. Ante esta realidad, el cuento representa un recurso de enorme potencial para que el niño o la niña pueda desarrollar diversas habilidades resilientes como la imaginación, la resolución de conflictos; así como para construir vínculos emocionales con sus maestros, maestras y educadores en general. En esta comunicación se lanza una propuesta didáctica para emplear el cuento inclusivo como herramienta didáctica que fomente la resiliencia de los menores en situación de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión social, y como estrategia orientada a la prevención y la intervención socioeducativa. Para ello, se presentan unos criterios y orientaciones metodológicos para la elaboración de cuentos significativos, inclusivos y eficientes para combatir la exclusión social.

Palabras clave: riesgo social, exclusión social, escuela inclusiva, cuento inclusivo.



MARCO TEÓRICO

El concepto de exclusión social en la actualidad.

Exclusión social y pobreza han dejado de ser sinónimos. Por exclusión no se entiende únicamente la ausencia de recursos materiales, sino que se concibe como un proceso dinámico y multideterminado. Entre las variables que determinan el nivel de exclusión social se encuentran, según Estivill (2003): el nivel de escolarización, la extracción social de la familia, la precariedad o ausencia de trabajo, problemas crónicos de salud, una alimentación deficiente, la insalubridad de la vivienda familiar, y en definitiva la falta de acceso a la red de servicios sociales y sanitarios. Del mismo modo, Rawls (2001) señala como principales indicadores de exclusión la pérdida de vinculación con la sociedad mediante la marginación y la falta de participación en los diferentes ámbitos y ejes sociales (el mercado laboral, la vida pública y participación política y las relaciones sociales). Por tanto, como señalan Marí-Klose y Martínez (2015), a pesar de que la renta económica sigue siendo el principal indicador del grado de exclusión que experimenta una familia, existen multitud de otras variables que pueden influir en la incidencia y mantenimiento de las situaciones de riesgo. Desde esta perspectiva, el nivel de dificultad o exclusión social en el que se encuentre una familia dependerá de la cantidad de factores de riesgo que acumule, y de su incidencia sobre el desarrollo social, moral y físico de sus miembros. Afortunadamente, no concebirla como un rasgo determinado por la herencia familiar o por las características intrínsecas de sus miembros, sino como un proceso dependiente de diferentes factores de riesgo (Jiménez, 2008; García, Malo y Rodríguez, 2000) de tipo contextual (sociales, políticos o económicos), sitúa a las personas ante una situación reversible, lo que permite a su vez plantear intervenciones sectoriales. De aquí precisamente, la importancia de combatir estos factores de riesgo con la mayor premura posible en todos los miembros de la familia y en todos los contextos donde pueda manifestarse, uno de ellos, indudablemente, la escuela.

Infancia y exclusión social.

La vigente *Ley 1/1996 de Protección Jurídica del Menor* (1996), distingue dos grandes categorías en cuanto al nivel de desprotección social que puede experimentar un menor: las situaciones de riesgo social (cuando existe un perjuicio en el desarrollo físico, psicológico y/o social del menor), y las de desamparo (cuando la gravedad de la situación exige la retirada de la potestad familiar). Estas situaciones de dificultad social han experimentado un incremento a nivel internacional, debido a la reciente recesión económica, lo que ha supuesto un gran impacto sobre la calidad de vida y las familias y por tanto de los menores, como se destaca en diversos informes sobre esta alarmante realidad (Casas y Bello, 2012; UNICEF, 2011, 2014; FOESSA, 2014). Esta situación, tiene su reflejo en la escuela, en la que estos factores de riesgo tienen su reflejo en el desarrollo social, psicológico, académico y moral de los escolares, y se manifiestan de diferentes modos, entre ellos a través del absentismo escolar, la ausencia a las actividades escolares o extraescolares con coste económico, la

deficiencia o falta en los materiales escolares, la falta de cuidados físicos (higiene, nutrición, etc.), el malestar emocional de los menores, las dificultades de socialización con el grupo de iguales y con sus docentes, los comportamientos disruptivos en la escuela, etc. (García y Cabanillas, 2016).

Infancia y resiliencia.

Grotberg (1995) señala 3 variables críticas para el desarrollo de la resiliencia: 1) un ambiente social facilitador (aceptación incondicional, presencia de personas en las que el niño pueda apoyarse y con las que el niño pueda establecer vínculos afectivos); 2) disponer de recursos personales (optimismo, empatía, sentido del humor, autoestima y autonomía); y 3) las habilidades sociales y de búsqueda de resolución de problemas. Entre estas últimas encontramos la habilidad para detectar y comunicar lo que le molesta o preocupa o el autocontrol, habilidades esenciales para la detección de situaciones de riesgo social o maltrato en la escuela. Para Egeland, Carlson y Sroufe (1993), la resiliencia es un proceso dinámico de desarrollo de una serie de competencias que contribuyen a afrontar la adversidad de una manera lo más adaptada posible. En este sentido, la escuela es un escenario privilegiado, ya que en ella los menores pasan una gran parte de su tiempo e interactúan con sus iguales y con sus educadores, lo que permite trabajar la resiliencia a través del acompañamiento de los profesionales en su proceso de maduración socioemocional, psicomotriz e intelectual (Uriarte, 2006). Multitud de autores como Werner y Smith (1992), o Miranda, Jarque y Tárrega (2005), señalan también el sentimiento de vinculación a la escuela y las relaciones afectivas positivas (tanto con los iguales como con el profesorado), como elementos clave de la resiliencia en la infancia. También Muñoz y De Pedro (2005), afirman que la escuela es un entorno profundamente favorecedor de la resiliencia, ya que es un contexto de escucha activa y apoyo emocional al menor que le aporta límites y ofrece unas altas expectativas (sin sobrecargarle), favoreciendo así su inclusión y su participación activa en la vida escolar, familiar y comunitaria.

El cuento como promotor de la resiliencia.

Como señala Fullana (2004), para desarrollar habilidades resilientes en la infancia es prioritario establecer vínculos emocionales positivos y de apoyo incondicional. En este sentido, el cuento representa una oportunidad para establecer este tipo de vínculos entre menores en situación de riesgo de exclusión, sus familias, y sus maestros, así como para el desarrollo infantil en términos globales (Molina, Pastor y Violant, 2009; Gentile, Mesurado y Vignale, 2007), ya que constituye una experiencia escolar positiva, además de un momento de intimidad, proximidad e interacción cercana en un clima de creatividad, comunicación y confianza, que puede actuar de disparador de la comunicación. Esta desinhibición comunicativa, además de ayudar al niño a compartir, comprender y/o a elaborar la situación por la que están atravesando, representa un recurso de enorme potencial para la detección de casos de malos tratos, abusos. En este sentido, mediante el cuento podemos transmitir a los alumnos no



únicamente sus derechos, sino que podemos enseñarles a usar otra de las herramientas clave en el fomento de la resiliencia: el empleo de estrategias de resolución de problemas o de búsqueda de ayuda en aquellos casos que aún no hayan sido detectados por el maestro o la maestra; lo que contribuye a la prevención primaria de abusos, malos tratos, o en general, *“aquellos que están bien y aquellos que no están bien”*.

OBJETIVOS

Mediante esta comunicación se presenta una propuesta didáctica que pretende fomentar la resiliencia y la inclusión en el aula, la escuela, los contextos de ocio y, en general, en la comunidad en la que se desarrollan, de los niños y niñas en situación de riesgo de exclusión social o vulnerabilidad causada por cualquier otra situación o característica personal o social de los menores. Para ello se expone un procedimiento metodológico orientado a la elaboración sistemática de este tipo de recursos cuentos inclusivos significativos para trabajar las situaciones de riesgo de exclusión social en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. En primer, se exponen, de forma sucinta, una serie de criterios a seguir en la creación de este recurso didáctico, así como se señalan (a título informativo), los pasos para crear cuentos útiles para educar en la adquisición de competencias resilientes como la resolución de problemas, entre otras. Finalmente, se resumen una serie de aspectos clave para potenciar el carácter inclusivo de este tipo de recursos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El cuento inclusivo ha de adecuarse a una serie de criterios metodológicos en su proceso de elaboración para convertirse en una herramienta útil para fomentar la adquisición de habilidades resilientes como la creatividad, la resolución de problemas, la mejora de la gestión emocional, la empatía, la autoestima, la autoeficacia, el uso del sentido del humor y el pensamiento positivo, entre otras. En primer, lugar para ser idóneo, ha de ajustarse a las áreas y competencias curriculares que se pretenden abordar, y su aplicación ha de ajustarse a una justificación, ya sea motivada por la anticipación o por la detección de una necesidad específica en el aula o centro (maltrato, inclusión de menores migrantes, dificultad social de la familia, etc.). Por otra parte, este recurso ha de basarse en el establecimiento de unos objetivos de aprendizaje que han de concretarse en unos contenidos (por ejemplo, transmitir información, desarrollar competencias sociales y/o emocionales, etc.), Estos objetivos han de estar claramente definidos antes de iniciar el diseño del cuento. Éste, además ha de contar con una clara secuenciación y debe especificarse si se trata de una actividad inicial, de desarrollo o de síntesis. Asimismo, se ha de realizar una previsión del tipo de cuento que se plantea crear, así como del posible uso de *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC), en función de su utilidad para los objetivos establecidos, y para hacer del cuento un recurso no sólo adecuado y pertinente, sino

también accesible para todos los menores. Además, es preciso definir de antemano los mecanismos para evaluar la utilidad del cuento en función de los objetivos establecidos (desarrollo de conocimientos o competencias, socialización y normalización de un caso concreto en el grupo clase, etc.).

Nuestra propuesta didáctica se compone de 5 fases, que, a pesar de exponerse de forma diferenciada y secuencial, pueden realizarse en paralelo, y revisarse o modificarse en cualquier momento, en favor de una mayor adecuación del cuento a los objetivos fijados. Estas fases son: 1) definición de los objetivos del recurso; 2) elección del tipo y formato del cuento; 3) diseño y creación de los personajes mediante procedimientos creativos y participativos que incrementen la motivación de los menores, 4) elaboración de la narrativa de la historia y, 5) elaboración de actividades evaluativas. Finalmente, es importante que en el proceso de creación del cuento se prevean aspectos como el uso de un lenguaje inclusivo, el uso del color como transmisor de estados emocionales, la creación de personajes y líneas argumentales, creativas, etc., para crear materiales que capten en la mayor medida posible el interés del menor. De este modo se favorecerá el recuerdo del material, y se reforzará la adquisición de las habilidades resilientes que se trabajen en nuestro cuento.

Existen algunos aspectos de gran relevancia para potenciar el carácter inclusivo de este recurso, y que han de tomarse en consideración en su diseño. Sucintamente, podríamos resumirlos en el obligado y necesario respeto a la diversidad como elemento enriquecedor de la sociedad y la convivencia. Este respeto podemos fomentarlo, por ejemplo, mediante la generación de narrativas que se basen en la presentación de situaciones problemas, en la que todos los niños y niñas pueden aportar soluciones. Por otra parte, es recomendable la creación de diversos personajes con los que todo el grupo al que va dirigido puedan sentirse identificados, así como con las situaciones-problema con las que se enfrenta a lo largo de la narrativa. Sin embargo, es muy importante prevenir que entre nuestros personajes se encuentre alguno con el que se pueda identificar de forma clara, directa y específica a ninguno de los niños y niñas al que va dirigido el cuento, ya que esto podría generar efectos indeseados a nivel de autoestima y convivencia dado que se podría acentuar las diferencias entre los receptores del recurso. Finalmente, otro aspecto a considerar de forma prioritaria es la pertinencia de que las actividades de evaluación desarrolladas para evaluar la efectividad del cuento para desarrollar la resiliencia sean en sí mismas cooperativas y participativas, de modo que todos y todas puedan participar.

EVIDENCIAS

La tabla 1 expone una propuesta de ficha de planificación para la creación del cuento inclusivo. Se trata únicamente de una orientación. abierta, por tanto a las adaptaciones que los y las docentes consideren necesarias.



NOMBRE DEL CUENTO:				
GRUPO CLASE:	DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD:	ETAPA:	CURSO :	MAESTRO/MAESTRA:
Justificación del cuento:				
Objetivos de aprendizaje:			Contenidos:	
Áreas/competencias curriculares:				
SECUENCIA DIDÁCTICA				
TIPO	DESCRIPCIÓN		MATERIALES Y RECURSOS	
INICIAL				
DESARROLLO				
SÍNTESIS				
Organización social de la actividad:				
Actividad de evaluación:			Criterios de evaluación	
Aspectos específicos de atención a la diversidad (adaptaciones):				

Tabla 1. Propuesta de ficha general de preparación del recurso.

CONCLUSIONES

El cuento representa un recurso de gran potencial para trabajar la adquisición de habilidades y competencias resilientes en aquellos menores que se puedan estar desarrollando en contextos de riesgo de exclusión social, ya que permite promover los principales factores de protección señalados por diversos autores como Grotberg (1995) o Muñoz y De Pedro (2005). El cuento es un potencial disparador de la expresión, la comunicación y la creatividad, que permite al maestro o maestra identificar posibles situaciones de dificultad social, maltrato o desamparo entre sus alumnos y alumnas y permite abordarlas de forma simbólica, lo que contribuye a su elaboración y aceptación. Además, ofrece un espacio de intimidad e interacción emocional con sus iguales y con el adulto, lo que fomenta uno de los elementos clave en la resiliencia: el establecimiento de vínculos emocionales de apoyo incondicional entre el niño, sus compañeros y sus maestros. Por otra parte, mediante este tipo de recursos el menor encuentra un espacio en el que se puede sentir identificado, acogido

y comprendido, lo que le normaliza en relación a su grupo, de acuerdo con la perspectiva de la educación inclusiva. Nuestra propuesta didáctica toma en consideración una serie de criterios de elaboración del cuento inclusivo en contextos de riesgo social, y ofrece una serie de fases para su creación. No obstante, se trata únicamente de una propuesta abierta a las modificaciones y adaptaciones necesarias para acercar el recurso a la realidad de sus aulas y los menores que conviven en ellas. Finalmente, es necesario profundizar en la efectividad de este tipo de materiales para fomentar la resiliencia mediante estudios longitudinales, que permitan evaluar su impacto en cuanto a su capacidad para ayudar a los menores a comprender y reelaborar sus contextos, para construir vínculos afectivos positivos entre el niño, su familia y la escuela, así como su potencia como herramienta de normalización del menor y de cohesión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casas, F., y Bello, A. (coords.) (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España*. Madrid: UNICEF España.
<https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar_infantil_subjetivo_en_España.pdf>.
- Egeland, B., Carlson, E., y Sroufe, A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Ginebra, Oficina Internacional del trabajo.
- FOESSA (2014). *VII Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España*. Madrid: Fundación FOESSA y Cáritas Española.
<http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII_INFORME.pdf>.
[Consulta: 16 octubre 2016].
- Fullana, J. (1996). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(19), 47-70.
- García, S. y Cabanillas, M. (2016). Escolares sin excursiones: ¿una consecuencia de la crisis económica? *Educación* 52(1), 33-50 <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.744>
- García, C., Malo, M.A. y Rodríguez, G. (2000). *Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social*. Madrid, Unidad de Políticas Comparadas (CSIC).
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promote resilience in children: strengthening the human spirit*. La Haya, Holanda: The International Resilience Project., Bernard Van Lee Foundation.
- Jiménez, M (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos*, 1, 173-186.



Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. BOE» núm. 15, de 17/01/1996.

Marí-Klose, P., y Martínez, A. (2010), Empobrecimiento en tiempos de crisis.: Vulnerabilidad y (des)protección social en un contexto de adversidad. *Panorama Social*, 22, 11-26.

Miranda, A., Jarque, S., y Tárrega, R. (2005). *Escuela*. En L. Ezpeleta (ed.), Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo. Barcelona: Masson.

Muñoz, V., y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia: Un cambio de mirada en la prevención de las situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124.

Molina, M.C.; Pastor, C.; Violant Holz, V. (2009). *Guía de estrategias lúdico-creativas para el voluntariado de CiberCaixa hospitalaria*. Barcelona: Obra Social, La Caixa.

Rawls, J. (2001), *Teoría de la justicia*, Madrid, Paidós Ibérica.

UNICEF (2011), *Análisis y propuestas sobre pobreza infantil en España*, Memoria de la jornada celebrada en el CaixaForum Madrid el 13 de marzo de 2009 (http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Pobreza_Infantil_espana_unicef.pdf).

UNICEF (2014). *Los niños de la recesión. El impacto de la crisis económica en el bienestar infantil en los países ricos. Report Card n.º 12 de Innocenti*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF. <<http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/publicaciones/report-card-12-los-ninos-de-la-recesion-el-impacto-de-la-crisis>>. [Consulta: 14 octubre 2016].

Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1) 7-23.

Werner, E.E., y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGrawHill.

EL PROFESOR DE APOYO: DEL MODELO DE INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Soldevila Pérez, Jesús¹, Naranjo Llanos, Mila², Muntaner Guasp, Joan Jordi³

¹Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, España

e-mail: jesus.soldevila@uvic.cat, España

²Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, España

e-mail: mila.naranjo@uvic.cat, España

³Universitat Illes Balears

e-mail: joanjordi.muntaner@uib.es, España

Resumen. El enfoque de la educación inclusiva surge como respuesta a los otros enfoques que ofrecían una respuesta más discriminatoria. Una respuesta discriminatoria que si es aceptada desde la educación, es aceptada desde la base para evitar la exclusión. Es por este motivo que en esta investigación se han revisado y analizado las prácticas educativas desarrolladas en una escuela en relación a dos niños diagnosticados con Autismo el primero, y con Síndrome de West y Síndrome de Aicaridí la segunda. Si la educación inclusiva tiene que perseguir la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos sin excepciones, no puede funcionar en una escuela que se rija por términos tradicionales, necesita innovar y un análisis y revisión constante tanto de las prácticas educativas como de los procesos de cambio. En consecuencia, el objetivo clave que presentamos en esta comunicación es: describir y analizar el proceso de transformación de la didáctica y organización de las aulas donde asisten estos niños (incorporando su mirada) centrado en la figura del profesorado de apoyo. A partir de esta descripción y análisis hemos podido llegar a unas implicaciones para el replanteamiento del rol del profesional de apoyo pasando del modelo de integración a la inclusión educativa.

Palabras clave: inclusión, rol profesorado, apoyo, innovación, metodología didáctica.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se fundamenta alrededor de dos ejes: por una parte, el paso de la integración a la inclusión como cambio conceptual y de concepciones necesario para el cambio de rol del maestro de apoyo a la inclusión. Por otra parte, la docencia compartida como escenario de base para avanzar hacia una educación inclusiva respetuosa con la presencia, la participación y el progreso.

En relación al primer eje, es necesario afirmar que incluir ha sido demasiado a menudo sólo integrar, situar dentro, permitir el acceso. Para hablar de inclusión es necesario que aquellos alumnos que están presentes en el aula puedan participar de lo que sucede y puedan progresar en su desarrollo (Ainscow, Booth, Dyson, et.al 2006). La incorporación de estos dos elementos en la práctica marca una diferencia abismal entre la integración y la inclusión. Existe un salto cualitativo entre el niño que está sentado en la silla sin posibilidad de interactuar con sus compañeros y realizando actividades alternativas a las dirigidas a todo el grupo (a menudo únicamente con la cuidadora o maestro de apoyo), y aquel niño que puede aprender y convivir junto con sus compañeros formando parte del conjunto. Este aprendizaje, no obstante, no tiene que ser el mismo ni en la misma medida para todos (Muntaner, 2010), sino al máximo de las posibilidades de cada una de las personas y a partir de sus prioridades educativas.

En relación al segundo eje, la docencia compartida como escenario de base para avanzar hacia una educación inclusiva respetuosa con la presencia, la participación y el progreso, Ainscow (2012) recurriendo a una investigación llevada a cabo por Takala et. al. (2009) en Finlandia, define tres situaciones diferentes que se derivaban de tres enfoques de apoyo diferentes. En el primer modelo denominado “*de enseñanza particular*” con un docente de educación especial, se consideraba que era efectivo para ofrecer atención individualizada, pero generaba preocupaciones por tres motivos diferentes: la presión que se podía ejercer sobre los alumnos que recibían el apoyo, la carencia de contacto de éstos con sus compañeros y, la estigmatización por el hecho de ser apartado del contexto ordinario. El segundo enfoque, denominado “*de enseñanza de grupos reducidos*”, se consideraba favorable por la posibilidad de poder ofrecer apoyo en un ambiente tranquilo y relajado, pero también generaba preocupaciones por lo que algunos niños sufrían al ser apartados de su grupo de referencia. El tercero y último enfoque, denominado “*de enseñanza colaborativa con dos docentes*”, fue la modalidad con mejores resultados y más aceptada por los docentes. En este enfoque se valoraba que podían acceder al apoyo un mayor número de niños y les permitía permanecer en clase sin perder el contenido.

Así, cuando nos referimos al apoyo desde una perspectiva inclusiva, nos referimos a que el maestro de apoyo haga de maestro de apoyo a la inclusión en vez de una atención individualizada con carácter rehabilitador al niño que encuentra más barreras en el aprendizaje. Para que dos maestros puedan compartir aula y cooperar en la tarea de dar respuesta a la diversidad, el maestro de apoyo tiene que ser parte integrante de la planificación (Imola, 2008). Destaca Huguet (2006), que hace falta: en primer lugar, acordar conjuntamente qué tipo de actividades se harán, los

agrupamientos, cómo se distribuirá el espacio, etc. En segundo lugar, hace falta que los maestros establezcan un acuerdo sobre el tipo de participación que cada uno llevará a cabo en la actividad, así como también el tipo de implicación en la evaluación del alumnado. En tercer lugar, hace falta que, a pesar de que el planteamiento de las actividades sea lo suficientemente amplio como para atender a la diversidad, se tenga en consideración la participación de los niños que encuentran más barreras al aprendizaje y se les ofrezca la atención necesaria ya sea por parte del tutor o del maestro de apoyo. Finalmente, hay que hacer una valoración de cómo ha funcionado para planificar posibles cambios.

METODOLOGÍA

Esta investigación se encuadra en una escuela de una comarca del centro de Catalunya que se caracteriza por no tener centros de educación especial. En esta escuela, hay escolarizados dos niños que si habitaran en otra comarca asistirían a un centro de educación especial porque, sin voluntad de encuadrarlos en categorías diagnósticas porque nosotros los entendemos como personas y no como conceptos, han sido diagnosticados con Autismo el primero, y con Síndrome de West y Síndrome de Aicardi la segunda. El criterio seguido para la selección de los casos fue que mostraran voluntad de ser seguidos (Stake, 2010).

Uno de los valores más significativos que tiene esta investigación, desde el punto de vista metodológico, es la duración longitudinal de la investigación, puesto que estuvimos haciendo el seguimiento de los niños durante 4 años de forma intensiva. Harrington et. al. (2014) señalan el valor de los estudios tan prolongados como aquéllos que permiten una mayor profundización de la realidad estudiada.

El diseño metodológico ha sido complicado, pues no ha resultado fácil dar voz a dos niños que no hablan con la finalidad de partir de sus perspectivas para el conocimiento, análisis y mejora de su inclusión y calidad de vida (Fielding, 2012). No obstante, ésta era una de nuestras inquietudes para que la investigación fuera *inclusiva y ética* con las personas participantes (Susinos y Parrilla, 2013). Como tampoco nos resultó fácil conciliar la parte de investigación etnográfica con el proceso de *investigación-formación-acción* (Cuomo, Illán, Imola, 2010) llevado a cabo con el fin de transformar, de forma innovadora, la escuela donde asistían estos dos niños. Este proceso de investigación-formación-acción se desarrolló teniendo en cuenta la voz de los niños para la reflexión y replanteamiento de la mejora inclusiva de las aulas y del centro (Fielding, 2012; Messiou, 2014), y se concretó en un proceso de asesoramiento llevado a cabo con los profesionales del centro siguiendo las fases planteadas por Lago y Onrubia (2010).



OBJETIVO

El objetivo clave que presentamos en esta comunicación es: *Describir y analizar el proceso de transformación de la didáctica y organización de las aulas donde asisten estos niños (incorporando su mirada) centrado en la figura del profesorado de apoyo.*

EVIDENCIAS

Al principio de esta investigación, la situación de los niños estudiados era de exclusión y en algunos momentos de integración. Aun estando escolarizados en una escuela ordinaria, asistían la gran mayoría de horas a una Unidad de Apoyo a la Educación Especial (UAEE). Las ocasiones en las que asistían a su aula de referencia (cada uno a la suya) eran escasas y su situación cuando lo hacían era únicamente de presencia.

Durante mucho tiempo la profesional de apoyo fue:	A partir de los cambios la profesional de apoyo fue:
La encargada única y exclusivamente del niño con dictamen. Esto suponía que estaba siempre a su lado, pendiente solamente de un niño. En muchos momentos de la actividad sentada de la misma forma que si se tratara de una alumna más, solamente escuchando la explicación de la tutora.	Quien daba apoyo a la inclusión. Ofrecía apoyo a la tarea docente, colaborando activamente en el desarrollo de las actividades, pendiente principalmente del niño con dictamen, pero también interactuando con el resto de compañeros del equipo o de otros equipos.
Quien anulaba la autonomía del niño con dictamen. Estando constantemente detrás suyo y conduciéndole brazos y manos. Este hecho se daba tanto en la interacción con el resto de personas como en la realización de las tareas escolares y/o cotidianas. Resultaba muy difícil que el niño pudiera desarrollar el aprendizaje de ciertos movimientos, acciones, o tareas si todas sus acciones eran accionadas y dirigidas por una persona externa. El niño no podía descubrir qué era realizar erróneamente una acción y/o tarea. Veía anulada toda posibilidad de esfuerzo, pensamiento o aprendizaje.	Quien procuraba la autonomía del niño con dictamen, ofreciéndole un espacio de desarrollo, sin conducir todos y cada uno de los movimientos, acciones, tareas escolar y/o cotidianas sino supervisando y mediando los mismos en los casos que era necesario. El intento de garantizar la autonomía pasaba por procurar que el niño se convirtiera en una persona activa en su aprendizaje. Se procuraba que el niño fuera una persona participativa en todas y cada una de las actividades y situaciones de su vida en vez de un enfermo al que acompañar o hacerle todo.
El apoyo. La persona que tenía al lado se convertía en la única forma de ayuda que el niño con dictamen recibía. Por lo tanto, el niño con dictamen sólo realizaba acciones, interaccionaba con lo exterior o recibía explicaciones a través de esta persona.	Quien garantizaba que el niño tuviera apoyo, ya fuera a través de personas o materiales. Se convertía en la persona que motivaba a sus compañeros a ofrecerle ayuda y también guiarlos en cómo podían hacerlo de la mejor manera posible.

Cuando a partir del trabajo desarrollado en el marco del asesoramiento se empezó a realizar cambios en las aulas de estos niños, su situación cambió. Los cambios que se realizaron fueron a cuatro niveles. En primer lugar, cambios en

relación a las concepciones del profesorado. Se trabajó en el cambio de un modelo rehabilitador hacia un modelo social de la discapacidad y todas las implicaciones educativas que este cambio supone. En segundo lugar, se trabajó en la estructura del aula pasando de una estructura individual a una de cooperativa donde los compañeros interaccionaban entre ellos y se ofrecían apoyo para la participación en la vida del aula y para el aprendizaje. En tercer lugar, cambios en la didáctica del aula, pasando del trabajo a partir del libro de texto al aprendizaje a partir de proyectos para eliminar las barreras a la participación y el aprendizaje. En cuarto lugar se trabajó sobre el cambio de rol del profesional de apoyo.

CONCLUSIONES

A continuación presentamos algunas de las conclusiones derivadas de los resultados recogidos:

- ✓ *El refuerzo y el apoyo dentro del aula como medida inclusiva.*

Empezar a realizar los refuerzos y los apoyos dentro del aula fue una de las decisiones tomadas por el equipo directivo para encaminar la escuela hacia horizontes más inclusivos (Ainscow, 2012; Huguet, 2006; Lindsay et. al., 2014; Muntaner, 2000). Se sumaba el hecho de que el maestro tutor no se desprendía de su responsabilidad en relación a la educación y progreso de todos los niños (Huguet, 2006), se favorecía la percepción de que el maestro de apoyo forma parte del equipo de maestros como uno más y crecía la confianza y el conocimiento entre los distintos profesionales (Muntaner, 2000). Además, se economizaba tiempo porque nadie se tenía que desplazar de su espacio y, al ser dos maestros les resultaba más fácil llevar a cabo actividades alternativas que permitieran la atención a la diversidad y la consecuente inclusión de todos los niños.

- ✓ *El rol del profesional de apoyo tiene que ser un rol encaminado a apoyar a la inclusión.*

Se trata de aprovechar la potencialidad del recurso de ser dos docentes para la transformación metodológica del aula empezando a trabajar por proyectos, talleres, entre otros (Cuomo, 2007; Imola, 2008). Para llevar a cabo este cambio la maestra de apoyo tiene que dejar de ser aquella persona que se encarga única y exclusivamente de un niño ofreciéndole una respuesta asistencial y pasar a ofrecer apoyo para que el aula, y lo que sucede dentro, sea más inclusivo (Ainscow, 2012; Lindsay et. al., 2014; Muntaner, 2010; Stainback, Stainback y Jackson, 1999).

- ❖ *Potenciar la corresponsabilización del niño con discapacidad para su vida en la escuela.*

El hecho de no sacar a los niños del aula ya es algo que generó, que la responsabilidad de los niños no se difumine y todos los profesionales la tomen como suya (Huguet, 2006), pensamos que es importante remarcarlo porque en esta investigación se ha significado como un elemento clave.



✓ *El maestro como posibilitador del aprendizaje, no como transmisor*

Modificar la estructura y la didáctica del aula implica directamente modificar las tareas a llevar a cabo por parte del maestro. Mientras se trate de estructuras de aula individuales o competitivas y didácticas unidireccionales centradas en el contenido y en la transmisión de éste a partir de la explicación únicamente oral de la maestra, habrá muchos niños que no tendrán un espacio dentro del aula porque encontrarán barreras insuperables para acceder al conocimiento (Pujolàs, 2008).

❖ *El apoyo de los compañeros a lo largo de todo el proceso de inclusión*

Stainback, Stainback y Jackson (1999) señalan que las relaciones naturales de apoyo en las que los niños se ayudan como compañeros y amigos son tan importantes como las que llevan a cabo las profesionales. Convertir a los compañeros en cómplices de la inclusión de un niño tiene que ser una de las principales tareas de una maestra por dos motivos. Además de los beneficios a nivel competencial que esto les puede aportar (Villa y Thousand, 1999), los motivos son que los compañeros son continente y contenido y son instrumento de inclusión.

✓ *La coordinación entre la tutora y las maestras/profesionales de apoyo*

Éste es uno de los aspectos recogidos también por varios autores como fundamental en los procesos de inclusión (Imola, 2008; Lindsay et. al. 2014; Muntaner, 2010). Pujolàs (2008) especifica que hay que *destinar* tiempo y esfuerzo para la coordinación. A pesar de que en esta investigación no siempre lo hemos conseguido, ha emergido que la coordinación tendría que servir para planificar formas de participación en la vida y las actividades del aula, para establecer una línea de trabajo coherente entre el aula y la UAEE, para ofrecer apoyo a la maestra tutora procurando que se sienta apoyada, para que la MEE se implique también en el trabajo del aula y la escuela y para definir operativa y coordinadamente las funciones y las responsabilidades de cada una.

➤ *La creación de estructuras y figuras que apoyen a la inclusión*

En esta escuela a partir del análisis del trabajo que se llevaba a cabo, las necesidades detectadas, y la apuesta del equipo directivo por seguir una línea inclusiva, establecieron de forma institucionalizada una comisión específica orientada a apoyar la inclusión de los niños (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Además se creó también la coordinadora pedagógica. Esta figura nació de la necesidad de que alguien liderara la comisión de inclusión. A pesar de tratarse de un liderazgo muy democrático era necesario (Shields, 2010) que alguien que tuviera muy integrado el pensamiento y acción inclusivo pudiera estar en la escuela para dar apoyo puntual a quien lo necesitara (AuCoin, 2014).

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.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F.,... Roy Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.

- AuCoin, A. (2014). Strengthening Inclusion, Strengthening Schools. Building our future one step at a time. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 22-35.
- Cuomo, N. (2007). *Verso una scuola dell'emozione di conoscere: Il futuro insegnante, insegnante del futuro*. Pisa: ETS.
- Cuomo, N., Illán, N., e Imola, A. (2010). Las autonomías hacia una calidad de vida consciente e independiente: Algunos fundamentos teóricos para orientar las acciones. En *Actas del II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: 29 de abril y 2 de mayo de 2010* (p.681-705). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359(2), 45-65.
- Harrington, C., Foster, M., Rodger, S., y Ashburner, J. (2014). Engaging young people with Autism Spectrum Disorder in research interviews. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 153-161.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a la aula: Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Imola, A. (2008). *Le leggi verso le buone prassi dell'integrazione nell'ambito della Pedagogia Speciale*. Pisa: ETS.
- Imola, A. (2010). Il metodo Emozione di Conoscere di Nicola Cuomo. *Rivista Emozione di Conoscere*, (9), 1-28.
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2010). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: A matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 601-613.
- Muntaner, J. J. (2000). Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. En A. Miñambres y G. Jové. *Atención a las necesidades educativas especiales de la educación infantil a la Universidad: actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (p. 77-94). Lleida: Universitat de Lleida.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, F. J. Soto (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.
- Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Stainback, S., Stainback, W., y Jackson, H. J. (1999). Hacia aulas inclusivas. En S. Stainback, y W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (p. 21-37). Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.
- Susinos, T., y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles: Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.



Villa, R. A., y Thousand J. S. (1999). La colaboración del alumno: Elemento esencial para impartir el currículo en el siglo XXI. En S. Stainback, y W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (p. 135-162). Madrid: Narcea.

EL TEATRO DE LECTORES: UNA ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PROSODIA EN LA LECTURA ORAL

Ferrada, Natalia¹, Outón, Paula²

¹ Universidad Arturo Prat, Chile
e-mail: naferrada@unap.cl

² Universidad de Santiago de Compostela, España
e-mail: paula.outon@usc.es

Resumen. El teatro de los lectores es una estrategia pedagógica avalada por muchos investigadores para la mejora de la competencia lectora de los estudiantes. Consiste en una lectura interpretativa en la que los lectores utilizan sus voces para dar vida a los personajes. Esta estrategia promueve el desarrollo de diversas habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, entre las que cabe destacar la lectura prosódica. El objetivo de esta comunicación es dar a conocer un programa de intervención dirigido a mejorar la lectura prosódica a través del teatro de lectores en estudiantes de primero a cuarto curso de primaria y presentar los resultados globales de una investigación en la que se implementó dicho programa. En la muestra participaron 11 estudiantes de 8 a 10 años con dificultades lectoras. Los resultados arrojaron una mejora significativa en su prosodia.

Palabras clave: teatro de lectores, fluidez lectora, dificultades de aprendizaje, programa.



INTRODUCCIÓN

La fluidez lectora a menudo es considerada como sinónimo de velocidad para leer. No obstante, esta habilidad implica mucho más que la cantidad de palabras que un estudiante puede leer en un minuto. Según muchos investigadores, la fluidez lectora se define como la habilidad para leer un texto sin esforzarse, es decir, leerlo sin errores, de forma automática y con la expresión adecuada (Rasinski, 2004). La precisión, la automatización y la prosodia son los componentes cruciales que deben estar presentes para que la lectura sea fluida y facilite la comprensión de los textos (Allington, 2006; Dowhower, 1991; Kuhn, Schwanenflugel, y Meisinger, 2010; Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008; Schwanenflugel, Hamilton, Wisenbaker, Kuhn y Stahl, 2003). Sin embargo, la prosodia sigue siendo el elemento más olvidado de esta triada, incluso cuando se habla de competencia lectora en general.

La prosodia se refiere a la forma natural con que el lector usa el volumen, el ritmo, la entonación, el fraseo y las pausas al leer en voz alta. Tales elementos contribuyen a la expresividad y fortalecen la comprensión (Dowhower, 1991; Schreiber, 1991), pues sugieren que el lector ha segmentado el texto de acuerdo a sus principales elementos semánticos y sintácticos (Kuhn y Stahl, 2003). Si un lector es capaz de integrar estos elementos durante la lectura en voz alta, se habla de lectura prosódica y su lectura se parecerá a una conversación (Dowhower, 1991; Hudson, Lane y Pullen, 2005; Rasinski, 2004). Los lectores expresivos usan su voz para transmitir sensaciones, emociones, interpretando el significado de los textos que leen. Sin embargo, los lectores que aún no han conseguido leer con expresividad utilizan un ritmo inadecuado, generalmente, muy lento y laborioso. A menudo son lectores que leen palabra por palabra y dedican poca atención a la estructura sintáctica y semántica del texto, repercutiendo en la comprensión del mismo. Sin una prosodia adecuada es probable que solo alcancemos una comprensión superficial del texto, pudiendo malinterpretar su significado (Zull, 2002).

Dentro del conjunto de estrategias que han sido concebidas para desarrollar y mejorar la fluidez lectora se encuentra el teatro de lectores. Esta ha sido definida por Martínez, Roser y Strecker (1998/1999) como “una actividad interpretativa en la que los lectores utilizan sus voces para dar vida a los personajes” (p. 98). Se trata de una estrategia que combina elementos de la lectura repetida con los del teatro tradicional. En los últimos años existe una tendencia creciente en probar la efectividad del teatro de lectores en el desarrollo de la fluidez lectora, principalmente, en alumnos con baja capacidad lectora y alumnos de los primeros ciclos de Educación Primaria.

El teatro de lectores, como actividad que permite practicar la lectura en un contexto flexible y significativo, cuyo centro son las lecturas repetidas, promueve una serie de aspectos beneficiosos para los alumnos, entre ellos la mejora de la prosodia. En diversos estudios (Martínez et al., 1998/1999; Keehn, 2003; Griffith y Rasinski, 2004; Young y Rasinski, 2009) se ha observado que la utilización del teatro de lectores en programas sistemáticos desarrollados con estudiantes de educación primaria reporta beneficios sobre la expresión de la lectura.

En este sentido, cuando se lleva a cabo el teatro de lectores, la mayoría de las relecturas se realizan en voz alta, mejorando la capacidad de escuchar de los que siguen la lectura. Los escolares deben estar atentos a todas las situaciones que ocurren durante las lecturas grupales, por ejemplo, deben escuchar las interpretaciones que sus compañeros hacen de los diálogos. Al estar atentos a lo que sucede en su grupo de trabajo, les permite ser más conscientes de los errores que cometen, autocorregirse, recibir correcciones de sus pares y corregir a los demás.

Del mismo modo, el teatro de lectores puede mejorar la capacidad de dicción y expresión. El hecho de que los alumnos tengan que narrar una historia a través de sus voces, les permite utilizar el lenguaje explorando diversas formas de transmitirla, además de reforzar la pronunciación correcta de las palabras y los aspectos tonales del habla. Así es como el texto teatral en su esencia se presta naturalmente para trabajar la expresión, porque es un texto que contiene diálogos. Permite trabajar, por ejemplo, las diversas tonalidades que se le pueden imprimir a la voz para transmitir las emociones de los personajes que aparecen en la historia: el miedo, la alegría, la tristeza... También les ayuda a fomentar su imaginación y la creatividad, pues tienen que buscar la forma más adecuada para que sus personajes sean entendidos por sus pares y por la audiencia. El teatro de lectores, sin duda, fomenta la capacidad de expresión de los escolares, lo que permite mejorar la interpretación de la lectura para que la historia se vuelva más real.

OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- a) Presentar un plan de acción para implementar el teatro de lectores, tanto en el aula ordinaria, dentro de la asignatura de lengua, como en el aula de apoyo.
- b) Presentar los resultados generales obtenidos en prosodia de una investigación que utilizó el programa de teatro de lectores como estrategia para mejorar la fluidez.

PROGRAMA DE TEATRO DE LECTORES

Aunque no hay un procedimiento específico en cómo llevar a cabo un teatro de lectores, es importante mencionar algunas orientaciones generales. Estas orientaciones dependerán de los objetivos que se quieran conseguir, de las necesidades de los estudiantes y del tiempo disponible, entre otros factores. En primer lugar, recomendamos realizar un plan sistemático semanal, donde la lectura en voz alta y repetida sea la protagonista. En segundo lugar, sugerimos utilizar textos teatrales auténticos de no más de 5 páginas, adaptados al nivel lector de los estudiantes y no al nivel que cursan. En tercer lugar, que el programa sea intensivo. Es decir, que tenga una duración mínima de 4 meses y que las sesiones tengan una duración de al menos 30 minutos si se desarrolla en el aula común y de 45 minutos si se realiza en el aula de



apoyo. Por último, es preciso que los maestros que implementen la estrategia con sus alumnos, realicen con ellos el apoyo correctivo o el *feedback* inmediato a su lectura, es decir transmita sus comentarios, correcciones y observaciones una vez que los alumnos han terminado de leer. En la Tabla 1 se puede observar un ejemplo de cómo llevar a cabo 5 sesiones utilizando la estrategia de teatro de lectores.

Rol del Profesor	Rol del Estudiante
Sesión 1	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega a sus alumnos una carpeta con dos copias del guión. ▪ Divide a la clase en grupos. ▪ Presenta el título de la obra y anima a sus alumnos a realizar predicciones a partir del mismo. ▪ Lee en voz alta el texto con expresión y velocidad adecuada para transmitir un modelo de lectura fluida a sus alumnos. ▪ Discute el texto con sus alumnos. ▪ Anima a los estudiantes a llevar a casa una copia del guión para practicarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucha la lectura del profesor, mientras sigue la lectura del texto en silencio. ▪ Habla con su profesor y sus compañeros acerca del contenido de la historia. Responde a cuestiones relacionadas con la estructura narrativa del texto y con aspectos comunes a las obras de teatro. ▪ Lleva una copia del guión a su casa para practicar la lectura en voz alta leyendo frente a un adulto*.
Sesión 2	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asigna los personajes a los estudiantes, según sus intereses, personalidad, nivel lector... ▪ Pide a los alumnos que destaquen con un color fluorescente las partes que corresponden con sus personajes. ▪ Monitorea los grupos, instruye y realiza retroalimentación cuando es necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reúne con su grupo. ▪ Destaca con color el diálogo correspondiente al personaje asignado. ▪ Lee su personaje en voz alta lo mejor que pueda. ▪ Lleva la copia del guión a su casa para practicar la lectura del personaje asignado.
Sesión 3	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza el mismo procedimiento de la sesión 2. ▪ Anima a los estudiantes a prestar especial atención al papel asignado. Les explica cómo transmitir estados de ánimo y emociones a través de la voz. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continúa leyendo las partes destacadas del texto. Luego, cambia el texto para practicar la lectura de otro personaje. ▪ En los últimos 5 minutos, cada alumno del grupo elige un accesorio representativo de su personaje. El que utilizará en la última sesión.
Sesión 4	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pasea por el aula para orientar a los alumnos con sus personajes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lee y relee los diálogos del personaje asignado por el grupo. ▪ Durante los últimos 10 minutos confeccionan las etiquetas con los nombres de los personajes y discuten dónde se pondrá cada uno durante la actuación.
Sesión 5	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiza la representación final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representan la obra frente al público, compuesto por sus compañeros, profesores, amigos y/o familiares.

Tabla 1 Plan de acción para desarrollar el teatro de lectores en el aula (Ferrada y Outón, 2016)

EVIDENCIAS

Un programa de similares características al de la Tabla 1 fue implementado en dos grupos de alumnos con una dificultad específica con la lectoescritura, procedentes de dos centros, uno público y uno concertado, ubicados en el radio urbano de la ciudad de Chillán en Chile (Ferrada, 2016). Los estudiantes participantes asistían a tercero y cuarto de educación primaria y sus edades fluctuaban entre los 8 y los 10 años. El programa se realizó en 60 sesiones, que tuvieron una duración de una hora cada una.

Para evaluar la prosodia se diseñó la Escala de Apreciación de la Prosodia Adaptada (Ferrada, 2016), basada en los trabajos de Pinell et al. (1995), Rasinski y Padak (2008) y Fountas y Pinell (2010). Este instrumento tiene por objetivo valorar los rasgos prosódicos que conforman la prosodia, es decir, el ritmo, la entonación, las pausas y el fraseo, además de un elemento denominado integración que valora la calidad de la lectura a nivel global. Cada uno de estos elementos se valora en un rango de 1 a 4 puntos, siendo el 1 la ejecución más baja y el 4 la más alta, de tal forma que las puntuaciones globales obtenidas por los estudiantes podían fluctuar entre los 6 y los 24 puntos.

Para obtener las puntuaciones de la prosodia de los estudiantes se utilizó un texto teatral de aproximadamente 200 palabras que no conocían. Se les pidió leerlo en voz alta lo mejor que pudiesen, durante un minuto. Su lectura fue registrada en una grabadora digital.

Para comprobar la eficacia del programa, se llevaron a cabo dos tipos de análisis. En primer lugar, se realizó un análisis comparativo del rendimiento inicial (o pretest) y final (o posttest) en prosodia para cada uno de los grupos. Para ello, se utilizó el Test de Rangos de Wilcoxon. En segundo lugar, para el análisis del contraste de las diferencias entre los grupos se usó la Prueba U de Mann-Whitney. Para ambos análisis se consideró la puntuación obtenida por cada alumno en la variable prosodia, tanto en la evaluación inicial como en la final.

Las mejoras evidenciadas en la prosodia de textos teatrales, se pueden observar en la figura 1. En ella se puede apreciar que los estudiantes del centro público (Grupo Escuela), tuvieron una mejora de 8,44 puntos, lo que se traduce en un 35,16 % de avance respecto al estado inicial. Esta ganancia resultó ser significativa en el Test de Rangos de Wilcoxon, $p = 0,041$. Por su parte, el grupo de estudiantes provenientes del centro concertado (Grupo Colegio) tuvieron una mejora de 8,5 puntos, es decir, un 35,16 % de progreso en relación a la evaluación inicial. Las diferencias encontradas entre el pretest y el posttest fueron significativas de acuerdo al Test de Rangos de Wilcoxon, $p = 0,026$. Cuando se comparan, entre los grupos, los resultados obtenidos después de aplicar el programa se encontró que no hubo diferencias estadísticas significativas.

De acuerdo con estos análisis, los resultados nos permiten decir que el efecto del programa aplicado parece haber tenido influencia en la mejora de la prosodia de



los estudiantes participantes en el estudio. Del mismo, estas mejoras parecen haber sido similares para ambos grupos.

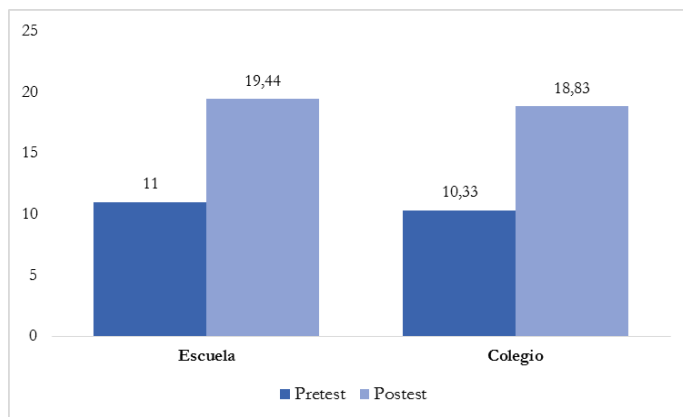


Figura 1. Resultados globales en prosodia ambos grupos

CONCLUSIONES

En este trabajo se presentó una propuesta de un plan de intervención centrado en la estrategia de teatro de lectores, específicamente diseñado para mejorar la fluidez lectora y, en consecuencia, la prosodia.

Buena parte de la investigación que se ha realizado en relación a los programas para desarrollar la fluidez no siempre han puesto su foco de atención en la prosodia, sino en alcanzar el automatismo lector. Además, no resulta fácil para un maestro encontrar estrategias de lectura que llamen la atención de los escolares y con las que se sientan motivados. Creemos que el plan presentado es una herramienta útil para el profesor, ya que se trata de un programa que fomenta la lectura, se centra en la expresividad, brinda a los escolares un ambiente lector real, en el que pueden compartir y vivir la lectura y permite el trabajo en equipo.

Nuestros resultados indicaron que los escolares de ambos centros obtuvieron mejoras significativas en la prosodia, lo que nos lleva a considerar el teatro de lectores como una herramienta fácil de implementar y de suma utilidad para trabajar la lectura en voz alta de los escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. En S. J. Samuels y A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). Newark: International Reading Association.

- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. Theory into practice, 30(3), 165-175.
- Ferrada, N. (2016). *Programa de fluidez lectora con escolares disléxicos chilenos* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- Ferrada, N. y Outón, P. (2016). Estrategias para desarrollar la fluidez lectora en disléxicos. *Investigación en la escuela*, (pendiente de aceptación).
- Fountas, I. C. y Pinnell, G. S. (2010). Assessing fluency and phrasing. En I. C. Fountas y G. S. Pinnell (Eds.), *Benchmark Assessment System 2* (2a ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Griffith, L. B. y Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58(2), 126-137.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. y Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. doi:10.1598/RT.58.8.1
- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 42(4), 40-61. doi:10.1080/19388070309558395
- Kuhn, M. R. y Stahl, S. A. (2003). Fluency: A revision of the development and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. y Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. doi: 10.1598/RRQ.45.2.4
- Martínez, R., Roser, N. L. y Strecker, S. (1998/1999). "I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52, 326-334.
- Miller, J. y Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-843. doi:10.1037/0022-0663.98.4.839
- Miller, J. y Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354. doi:10.1598/RRQ.43.4.2
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Cambell, J. R., Gough, P. B. y Beatty, A. S. (1995). Listening to children read aloud: Data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at grade 4. (Reporte No. 23-FR-04), Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED378550>
- Rasinski, T. V. (2004). Assessing reading fluency. Recuperado (20.12.2016) de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>



Rasinski, T. V. y Padak, N. D. (2008). From phonics to fluency: Effective teaching of decoding and reading fluency in the elementary school (2a ed.). Boston: Pearson.

Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into practice*, 30(3), 158-164. doi: 10.1080/00405849109543496

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R. y Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.119

Young, C. y Rasinski, T. V. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.

Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. Sterling: Stylus Publishing.

APLICACIÓN DE UNA ESTRATEGIA BASADA EN LA EVIDENCIA PARA EL ACCESO A UNA HABILIDAD DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

Oliveira Rodríguez, Cristina¹, Dalmau Montalà, Mariona²

Universidad Ramon Llull, España

¹ cristinaor2@blanquerna.url.edu, ² marionadm@blanquerna.url.edu

Resumen. El presente estudio tiene como objetivo demostrar la eficacia de la aplicación de una estrategia basada en la evidencia en la enseñanza de una habilidad de la conciencia fonológica, la identificación del sonido inicial de palabras. Para ello, se realizó la intervención en un estudiante con discapacidad intelectual y/o del desarrollo (DID) severa en el aula ordinaria. Se utilizó un diseño de línea base múltiple para la evaluación de la intervención. Los resultados muestran que la estrategia basada en la evidencia es efectiva para el aprendizaje de la habilidad de identificación de la letra inicial en diferentes palabras del estudiante con DID severa.

Palabras clave: conciencia fonológica, discapacidad intelectual y/o del desarrollo, educación ordinaria, estrategia basada en la evidencia.



MARCO TEÓRICO

El acceso al currículo ordinario y, en consecuencia, la mejora de los resultados académicos es un derecho para cualquier persona. En este sentido, la alfabetización i, en concreto, el aprendizaje de la lectura en personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo (DID) debe ser abordada de manera ajustada a sus necesidades.

A partir del modelo conceptual de alfabetización para estudiantes con DID de Browder, et. al. (2009), se determina cómo un elemento esencial la enseñanza de diversos componentes de la lectura para fomentar que los estudiantes con DID sean lectores autónomos. La conciencia fonológica es uno de los componentes que requiere ser dominado para aprender a leer. Algunas de las habilidades que la componen son la identificación del sonido inicial o final de palabras o síntesis de sílabas o de sonidos en palabras.

Diversos estudios demuestran la importancia del componente de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en estudiantes con DID constatando que ésta tiene una estrecha relación con la mejora del nivel lector (Dessemontet & Chambrier, 2015; Van Tilborg, Segers, Van Balkom, & Verhoeven, 2014). Más específicamente, otros estudios demuestran que a través de la enseñanza de habilidades de conciencia fonológica en estudiantes con DID, se obtienen resultados muy significativos (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, & Al Otaiba, 2014; Browder, Ahlgrim-Delzell, Flowers, & Baker, 2012).

La enseñanza de estas habilidades de conciencia fonológica puede realizarse mediante un proceso sistemático y explícito. Algunos sistemas de apoyo que se derivan de este tipo de enseñanza son estrategias como el retraso temporal, una estrategia basada en la evidencia (Browder & Sponner, 2014). Esta estrategia se define por el desvaneciendo consecutivo del apoyo. Asimismo, se reporta ampliamente en diversos estudios sobre la alfabetización de estudiantes con DID demostrando resultados muy positivos en la intervención (Browder, Ahlgrim-Delzell, Spooner, Mims, & Baker, 2009).

OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es mostrar la eficacia de la estrategia de retraso temporal en la enseñanza de la identificación de la letra inicial de diferentes palabras en un estudiante con DID severa en el aula ordinaria.

PROCEDIMIENTO DE LA APLICACIÓN

Se formó al maestro de educación especial del centro educativo en la estrategia de retraso temporal. El maestro hizo la intervención durante 14 semanas entre dos y tres veces cada semana en las sesiones de lectura o trabajo individual.

Se escogieron 9 palabras en relación a la materia de Ciencias. A continuación,

se elaboraron unas tarjetas en la que en cada una aparecía una de las palabras escogidas. Se hicieron 3 grupos de estas tarjetas en las que se fueron trabajando consecutivamente.

En este sentido, se realizó un diseño de línea base múltiple (Horner & Baer, 1978). El procedimiento general del estudio consta de las siguientes fases: evaluación inicial, intervención y mantenimiento realizado al cabo de unas semanas tras finalizar la intervención de cada uno de los grupos de palabras.

RESULTADOS

En los tres grupos de palabras se muestran mejoras significativas desde la evaluación inicial a la finalización de la intervención y, además, en el mantenimiento posterior a la intervención.

El primer grupo de palabras se muestra que de la evaluación inicial a la intervención hay una mejora pasando de un promedio de 55.55% respuestas correctas sin ayuda a un 92.55%. En la sesión de mantenimiento el estudiante obtuvo un 77.77% de respuestas correctas sin ayuda.

El segundo grupo de palabras se muestra que de la evaluación inicial a la intervención también hay mejoras pasando de un promedio de 31.44% respuestas correctas sin ayuda a un 85.11%. En la sesión de mantenimiento el estudiante obtuvo un 100% de respuestas correctas sin ayuda.

El tercer grupo de palabras se muestra que de la evaluación inicial a la intervención hay una mejora pasando de un promedio de 61.11% respuestas correctas sin ayuda a un 68.33%. En la sesión de mantenimiento el estudiante obtuvo un 66.66% de respuestas correctas sin ayuda.

CONCLUSIONES

Los resultados de nuestro estudio muestran la eficacia de la estrategia de retraso temporal para el aprendizaje de la habilidad de identificación de la letra inicial en diferentes palabras en un estudiante con DID severa en un contexto ordinario. La intervención permite que el estudiante con DID severa tenga más oportunidades de aprendizaje para aprender una de las habilidades necesarias para la lectura, permitiendo así la contribución para el acceso de ésta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80(3), 287-306.



- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., & Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education, 33*(4), 237-246.
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Spooner, F., Mims, P. J., & Baker, J. N. (2009). Using time delay to teach literacy to students with severe developmental disabilities. *Exceptional Children, 75*(3), 343-364.
- Browder, D. M., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G. R., Mraz, M., & Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe developmental disabilities: what should we teach and what should we hope to achieve?. *Remedial and Special Education, 30*(5), 269-282.
- Dessemontet, R. S., & de Chambrier, A. F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities, 41*, 1-12.
- Horner, R. D., & Baer, D. M. (1978). Multiple-probe technique: A variation of the multiple baseline. *Journal of applied behavior analysis, 11*(1), 189-196.
- Van Tilborg, A., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2014). Predictors of early literacy skills in children with intellectual disabilities: A clinical perspective. *Research in Developmental Disabilities, 35*(7), 1674-1685.

TRAS EL LOGRO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNA INVESTIGACIÓN HOLÍSTICA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INICIAL

Lozada, Fabiola/¹, Rubiano, Elisabel²

Universidad de Carabobo, Venezuela

e-mail: flozadapedagogiauc@gmail.com, ²e-mail: relisabelr@gmail.com

Resumen. La educación inclusiva representa un criterio clave en pro de la calidad educativa que tanto demanda la sociedad actual. Ello exige docentes formados que deberán transformar en una oportunidad las situaciones que se gestan en las aulas heterogéneas desde una concepción de equidad. En tal sentido, el presente trabajo de investigación, referido en este artículo, tuvo como objetivo: *evaluar el desarrollo de un programa de formación docente dirigido a promover procesos inclusivos en el abordaje a las necesidades educativas especiales del Centro de Educación Inicial Municipal Naminabu, en el Municipio Valencia, del Estado Carabobo- Venezuela.* Desde el punto de vista epistemológico y metodológico, se planteó un diseño de investigación holística, caracterizado por fases u holotipos en bucles continuos: de la fase exploratoria-descriptiva derivó la problemática y el diagnóstico institucional; de la proyectiva, el diseño de la formación; la dinámica en su ejecución se generó de la interactiva y, finalmente, de la evaluativa resultaron tres macro categorías emergentes; *La pedagogía de la experiencia como punto de partida, Diversidad e inclusión: de un discurso a la acción y Evaluación del proceso formativo de las docentes y de una escuela inclusiva.* Las técnicas de recolección y de procesamiento de la información se aplicaron recursivamente durante el proceso. Los hallazgos evidenciaron cambios en los docentes y en la institución, en tanto ya se perfila como una comunidad colaborativa tras el logro de la inclusión educativa.

Palabras clave: inclusión, formación, necesidades educativas especiales, diversidad y holística



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, requiere de los maestros compromiso, vocación, respeto a la diversa condición humana y formación teórico práctica para que se pueda hacer posible una educación “inclusiva”, destacado el calificativo porque debería ser un significado implícito de una educación, abierta, constructiva, integral, amorosa dirigida a la infancia. Los maestros parecen haberse formado para atender grupos de estudiantes con “características estándares” y no, para enfrentar, con *formación idónea*, el reto que implica la atención a la diversidad. Por tanto, se demanda un cambio de paradigma planteado no solo para el logro de una educación inclusiva, sino para una educación adecuada y de calidad. No será suficiente enarbolar banderas con buenas intenciones o actitud de cambio, se requiere poseer conocimientos sólidos para afrontar con criterio el proceso inclusivo, que conjuntamente con el trabajo en equipo y mancomunado de todos los profesionales especialistas, que aporten propuestas compartidas, darían el éxito a la transformación de los contextos educativos que todos esperan, con la finalidad de que trascienda al ámbito social. La *formación docente* que se reclama para una educación para todos y todas, es el problema a investigar con alcance a nivel mundial, regional, nacional y local. Abordarlo desde una lógica ideográfica, desde una institución particular implica un compromiso ético y de gran pertinencia social.

En Venezuela desde 1997 hasta el 2013 (Rubiano y Lozada, 2015), podemos ver el avance en materia de integración que se refleja desde la modalidad de la Educación Especial, no desde la educación en general, lo que deja ver una discriminación escolar encubierta. El último proyecto intentó la articulación y fracasó por la falta de formación docente, entre otras razones. Entonces resulta obligatorio, fomentar la formación en los docentes de educación regular que acompañados con otros especialistas, puedan brindar una atención integral y contextualizada. En tal sentido, se desarrolla una investigación holística, en el Centro de Educación Inicial Municipal Naminabu, institución adscrita a la Alcaldía de Valencia del Estado Carabobo, donde se brinda atención a niños y niñas en ambos turnos, desde maternal hasta el tercer nivel de Educación Inicial, en edades comprendidas entre dos (2) y seis (6) años, distribuidos en doce (12) secciones, centro que está llamado a dar apertura a la inclusión educativa por lo que estuvieron dispuestos a participar en un programa de formación que les dieran herramientas para tal fin.

Surge la necesidad de formación de este personal en atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, que les permitan construir nuevos conocimientos y resolver las situaciones que en su contexto se vienen gestando. Las interrogantes investigativas se asumieron como enunciados holopráxicos desde el modelo de investigación asumido, bajo la premisa que todo trabajo por la inclusión implica el todo y la praxis educativa, la siguiente fue la interrogante central, ¿Cuáles fueron los resultados, logros de las proyecciones, la pertinencia de las actividades desarrolladas, los alcances, aportes o limitaciones que implicó un proceso como este en el espacio y tiempo definidos?

Pensar en un proceso de formación docente desde este orden de ideas implicó revisar una serie de referencias teóricas que constituyeran los contenidos a mediar en una relación teórico-práctica. Partimos ***Del Aprendizaje significativo a la mediación-formación***. La *Teoría del Aprendizaje Significativo* de Ausubel y Sullivan (1991), la *Teoría Socio-Histórico-Cultural de Lev Vygotsky*. Este teórico es considerado el precursor del constructivismo social y la educación inclusiva, toma como punto de partida el carácter dialéctico del desarrollo de los procesos psíquicos, haciendo énfasis en el reconocimiento de las relaciones interactivas que se establecen entre factores naturales, biológicos e históricos sociales, a los que le concede el papel de bases o premisas del desarrollo psíquico, planteando en sus postulados dos planos en la función psicológica del individuo: el Interpsicológico y el Intrapsicológico, dejando claro que el primero condiciona el segundo, la relación entre el aprendizaje y el desarrollo y entre la “Zona de Desarrollo Real” (ZDR) y la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) (en Frawley, 1997). También se revisaron los estudios realizados por el psicólogo Reuben Feuerstein.. Según Rosas y Sanchez (2005), “Las aportaciones de Feuerstein surgen de la asimilación histórica de la Psicología del conocimiento y del aprendizaje. Analiza y sintetiza conceptualizaciones importantes, las critica y supera para conformar una nueva perspectiva psicopedagógica en el ámbito educativo” (p. 5).

Estas teorías resaltan la importancia de la mediación, en todo proceso de aprendizaje. Según Rubiano y Lo Priore (2009), el docente parte del desarrollo real propiciando retos, caminos, encuentros y recursos que favorezcan el desarrollo potencial de quien aprende, transformándolo, y transformándose. Según lo planteado en todo acto de mediación se da un proceso de formación compartida y de corresponsabilidad de la enseñanza. Partir de la *mediación* a la formación *docente* implica asumir un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. La formación docente es un proceso permanente y continuo, que abarca no sólo las experiencias escolares sino también la totalidad de la trayectoria de vida de los sujetos que en ella participan. En ese proceso, la etapa de formación inicial del grado universitario tiene especial relevancia porque se propone proveer aportes para la configuración de un perfil docente y ese proceso supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva en donde se van configurando núcleos sustantivos de pensamientos, conocimientos y prácticas. La pedagogía, la didáctica y todas sus configuraciones son materia de revisión y formación continua en un docente.

El siguiente bloque de referencias teóricas que sirvieron de apoyo al programa de formación partió de las ***Necesidades Educativas Especiales a la Inclusión***. Tal como fue planteado en Rubiano y Lozada (2015), cualquier docente, maestro o profesional de la Educación, captará rápidamente la existencia de personas diversas, cuando se incorpore al trabajo diario. “Diversidad que se manifiesta en muchos ámbitos y que tienen orígenes diferentes, derivados de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como en la variedad de las habilidades y capacidades sociales, intelectuales, sensoriales, y físico- motoras” (p. 225)



La Educación Especial es reconceptualizada en 1981, en el Informe Warnock donde se origina el término *Necesidades Educativas Especiales (NEE)*, allí se plantea: el rol protagónico de la escuela y por ende la importancia en la formación de los docentes, la educación es un bien a las que todos los niños y niñas tienen derecho por lo cual los fines de la educación y las necesidades educativas son iguales para todos a la luz de su individualidad, por lo que se debe eliminar las barreras arquitectónicas, psicológicas y pedagógicas, enriqueciendo el material didáctico y buscando nuevas metodologías. En esta investigación, se hizo referencia a las necesidades educativas especiales, enmarcada en las diferencias existentes en el funcionamiento intelectual, sensorial (audición y visión) físico- motor y del espectro autista de los niños y niñas que asisten a los centros de educación inicial y que requieren un abordaje pedagógico acorde a sus necesidades educativas. Resulta importante resaltar que en la revisión teórica realizada para este trabajo investigativo, se utilizan los términos discapacidad diversidad, compromiso o condición sin hacer mayores distinciones, así pues, en el campo educativo se apropiarán de un término u otro de acuerdo a la postura teórica, a las políticas educativas o a los fundamentos legales.

Partimos de la reflexión que un programa de formación en inclusión debía contemplarse más de la unidad que de la diversidad, sin embargo, fue necesario en aras del respeto a la diversidad tratar los abordajes pedagógicos que requerían, pero haciendo la salvedad que en muchas oportunidades los abordajes no eran exclusivos a las personas con diversidad, ni requerían una pedagogía diferenciada, más bien dejan beneficio a todos, partiendo de una pedagogía o didáctica participativa. Esta discusión marca la diferencia entre la evolución conceptual dada desde el término integración, hasta el de inclusión, en el marco de una educación para la diversidad.

Según Arias, Bedoya, Benitez, Carmona, Castaño, Castro, Pérez y Villa (2007), *la inclusión escolar* “es un estilo de vida escolar en el que el respeto, la aceptación, la participación y el trabajo solidario sean una construcción permanente al interior de dicha institución” (p. 156). He aquí el reto que se asume con este trabajo: propiciar la formación de docentes en el marco de una visión colectiva y solidaria que puedan hacer posible la integración de las personas con necesidades educativas especiales en el periodo de vida más vulnerable, pero de mayor potencial, en la Educación Inicial, nivel educativo que deja las bases para la inclusión educativa, social y laboral y lo más importante, hará sentir a ese niño, niña sujeto de derecho desde muy temprana edad, subjetivándolo, reconociéndolo, ofreciéndole una visión esperanzadora de la vida.

OBJETIVOS

A partir de este marco problemático y conceptual se plantea como objetivo general: *Evaluar el resultado del programa de formación docente dirigido a la contribución de procesos inclusivos en el abordaje a las necesidades educativas especiales que se han evidenciado en el Centro de Educación Inicial Municipal Naminabu, en el Municipio Valencia, del Estado Carabobo- Venezuela.* Para alcanzar este objetivo de investigación se tomó como guía el modelo de investigación holística. Este método, según lo que plantea Hurtado (2010),

está integrado o contempla, varios tipos de las cuales, este estudio utilizó la investigación: exploratoria-descriptiva, proyectiva, interactiva y evaluativa. Los siguientes objetivos específicos respondieron a estas fases llamadas también holotipos: 1. Diagnosticar el contexto en función de criterios de inclusión y la necesidad de formación en atención a las necesidades educativas especiales evidenciadas en los educandos del Centro de Educación Inicial Municipal Naminabu. 2. Diseñar un programa de formación que permita que los docentes se apropien del conocimiento académico y pedagógico necesarios para la promoción de procesos inclusivos. 3. Ejecutar el programa de formación en atención a la educación de calidad de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, su caracterización y abordaje desde un proceso de pedagogía integral. 4. Valorar los cambios que se produzcan en cuanto al abordaje idóneo de las necesidades educativas especiales de los educandos, incluidos en las aulas, de los docentes que recibieron la formación y de su influencia en el contexto educativo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Asumir la investigación holística fue una oportunidad para la teorización como un proceso abierto al devenir para propiciar la formulación de saberes emergentes, frente a una sociedad que cada vez crea más formas de clasificación, de exclusión e irrespeto a la diversidad humana. La fase exploratoria y la descriptiva permitieron la caracterización del contexto investigativo y la profundización del diagnóstico que mostró las necesidades de formación de los docentes. En base a estas fases se diseñó el programa de formación en 7 sesiones. La propuesta se desarrolló en su totalidad, cumpliendo la fase interactiva. La primera sesión trabajó la importancia de la pedagogía de la experiencia y los principios de la escuela inclusiva, como pilar fundamental del quehacer de todo docente que respete la diferencia. Las siguientes 5 sesiones, correspondieron a cada área de la discapacidad (auditiva, visual, motora, intelectual y autismo). Estas sesiones fueron teórico-prácticas, retomando en cada una de ellas, la importancia de la pedagogía infantil como eje fundamental para contextualizar las acciones inclusivas en las aulas. En la última sesión se cumplió una jornada, donde las docentes intercambiaron sus experiencias inclusivas, los cambios y ajustes que realizaron en su jornada diaria, ambiente de aprendizaje y en sus planificaciones. Igualmente, se realizó un encuentro con los padres y representantes que apuntó hacia la participación en la conformación de una comunidad de colaboración que favoreciera la inclusión.

EVIDENCIAS

La fase evaluativa según el método holístico, permite valorar la investigación en términos de resultados. (Hurtado, 2010). Para esta evaluación se procesaron las observaciones, entrevistas, registros fotográficos, portafolios de las docentes a través



de la categorización, la codificación, la estructuración y la contrastación. De este proceso surgieron tres macrocategorías, a saber:

1) *La pedagogía de la experiencia como punto de partida.* Durante la fase interactiva se evidenció poca conciencia de la dimensión educativa de su rol como docentes, ya que las mismas se conciben como maestras desde sus funciones técnicas, en el cumplimiento de la jornada, las planificaciones en los diferentes espacios de aprendizaje, en sus funciones asistenciales y administrativas, pero no tanto desde la importancia que tienen como mediadoras de la educación, desde el principio de educabilidad inherente al ser humano, esto llevó a mantener en el proceso formativo la concepción de una pedagogía de la experiencia que deriva en una acción pedagógica que transforma. (Larrosa, 2000)




2) *Diversidad e inclusión: de un discurso a la acción.* Resultó interesante evaluar la postura ante la diversidad que se evidenció en el proceso formativo y los cambios que se dieron a lo largo del mismo. Desde esa postura que cada persona tuvo ante la diversidad, se pudo visualizar las actitudes y la manera de actuar ante ella. Durante el proceso se fue reflexionando y evidenciando cómo la inclusión dependía de múltiples factores y de toda la comunidad escolar, tal como lo plantea Parrilla (2003), la educación inclusiva de todos y para todos, implica reconocer y crear comunidades de colaboración.

3) *Evaluación del proceso formativo de las docentes y de una escuela inclusiva.* En esta última categoría se valoraron todos los saberes que integraron el plan formativo y su implicación e impacto en las docentes, en sus aulas y en todo el contexto educativo. La formación fue participativa, dinámica, reflexiva, colaborativa, multimediática, abierta, pertinente, problematizadora, sensibilizadora y mediadora de los saberes impartidos. El proceso se dio de manera tal que permitió la apropiación de los saberes por parte de las docentes en un ambiente propicio, con relaciones intersubjetivas armónicas y enriquecedoras durante el trabajo en grupos y cuando socializaban las experiencias observándose buenos canales de comunicación. Este ambiente de confianza, permitió que las docentes se sintieran en libertad de contar vivencias personales que conectaron con los saberes e hicieron transferencias de sus conocimientos previos.

Por otro lado, las docentes pudieron contextualizar los saberes, ya que en su mayoría tenían en sus aulas niños con alguna necesidad educativa especial, y de esta manera exponían interrogantes, planteaban situaciones problemáticas, reflexionaban sobre su acción pedagógica y generaban posibles alternativas en relación a la atención de los mismos. Durante la sesión destinada al intercambio de experiencias, que permitiría observar la aplicación contextualizada de los saberes, se observaron en algunas docentes, aun dificultades en el manejo de algunos métodos o estrategias que permiten dar respuestas inclusivas, no obstante, se evidenciaron mejor dominio en aquellas que desde la evaluación inicial y en el transcurso del proceso formativo, con mayores competencias en su rol como docentes. Por otra parte, en el grupo en

general se observó buena mediación de todos los niños que participaron en las diferentes experiencias, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

Cada una de estas macrocategorías está respaldada en suficientes evidencias en la base de datos, en las matrices de análisis y de síntesis que resultaron, todas respectivamente codificadas (de acuerdo al tipo de instrumento usado y al número de fragmento y categoría) y categorizadas. Tocaré seleccionar una evidencia por cada Macro categoría como representación del principio de dependencia bajo el cual se sienta la credibilidad y el valor de científicidad de este estudio.

	<p>La pedagogía de la experiencia como punto de partida.</p> <ul style="list-style-type: none">• “Cuando eres una buena maestra, y haces que el niño viva experiencias significativas, él va aprender, no importa su condición.” (Cód. 8RF 157-159)• “buena pedagogía no requiere una pedagogía diferencial” (Cód. 1RF47).
	<p>Diversidad e inclusión: de un discurso a la acción.</p> <ul style="list-style-type: none">• “En la integración los niños están en la escuela pero como separados, en la inclusión están todos juntos” (Cód. 1RF 170-171).• “...respetar las diferencias e investigar han sido mi mayor diferencia. La diversidad debe ser como una oportunidad para aprender.” (Cód. 1RF 357-359)
	<p>Evaluación del proceso formativo de las docentes y de una escuela inclusiva.</p> <ul style="list-style-type: none">• “...ahora puede entender mejor a los niño/as que presenten alguna deficiencia visual” (Cód. 4RF 28-29).• “Ahora que tenemos todas las herramientas para saber cómo canalizar nuestra acción pedagógica, debemos ser excelentes docentes en favor no solo de los niños/as con necesidades educativas especiales, sino de todos/as en general” (Cód. 8RF 8-11)

Cuadro1. Evidencias derivadas de los datos.

CONCLUSIONES

Como lo señala Blanco (1999), crear las condiciones para el desarrollo de escuelas para todos y con todos, que garanticen una educación de calidad con equidad, implica transformaciones en los sistemas y políticas educativas, en la organización y funcionamiento de las escuelas, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; es decir, supone toda una cultura educativa diferente. Esta cultura, fue la que emergió en el Centro de Educación Inicial Naminabu, como resultado del proceso formativo y de la apertura y actitud positiva a la inclusión que se observó desde la apertura al campo.

En las docentes se generó transformaciones relacionadas con su mirada ante la pedagogía y cómo hacerla desde la experiencia, permitiría beneficiar a todos los niños y niñas independientemente de su condición, esta pedagogía implica el



reconocimiento de las diferencias, los estilos y canales de aprendizaje, las formas diversas de llegar al conocimiento pero siempre vista esta diferencia desde la unidad, para favorecer la igualdad de oportunidad y de esta manera permitir que cada uno de los niños y niñas alcancen su máximo potencial, a la luz de su propia individualidad. Así mismo, se profundizó el compromiso colectivo, con el trabajo coordinado de las maestras, dirección y docentes especialistas, adoptando un marco conceptual compartido para alcanzar objetivos comunes. Este compromiso implicó la reflexión de los cambios necesarios en las planificaciones y metodologías, tras un estilo de enseñanza más flexible, fomentando a su vez, una cultura de apoyo y colaboración entre padres, docentes y demás actores del contexto, lo que permitió proyectar una comunidad colaborativa, que será el pilar para alcanzar el modelo inclusivo ideal.

Con respecto a la institución se logró aun mayor apertura inclusiva, aumentando de ocho (8) niños con alguna necesidad educativa especial, presentes en el diagnóstico inicial a catorce (14). Este alcance se dio por las articulaciones realizadas con otras instituciones, tal como debe ser una comunidad de colaboración. Por otro lado, por ser un programa de formación avalado por FUNDEVAL, Fundación para el Desarrollo Educativo de Valencia, se proyectan réplicas de este plan en las 17 instituciones de educación inicial restantes, de la Alcaldía de Valencia en el que la maestras formadas serán las multiplicadoras. Igualmente, este bucle holístico continua será parte de las políticas de prácticas profesionales, investigación y extensión del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Universidad de Carabobo... Seguimos tras una educación inclusiva desde una postura participativa y fecunda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, L. Bedoya, K. Benítez, C. Carmona, L. Castro, L. Pérez, L. Villa, L. (2007) La formación de docentes una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. En *Educación y Pedagogía*, vol XIX, num 47. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ausubel, D y Sullivan, E (1991) *El desarrollo infantil, aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. México: Paidós.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile: OrealC.
- Frawley, W. (1997) *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós
- Hurtado, J. (2010). *El Proyecto de Investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Bogotá-Caracas: Sypal y Ediciones Quirón.
- Larosa, J (2000) *La pedagogía profana*. Caracas: Ediciones novedades educativas. UCV.
- Parrilla, A (2003). La Voz de la Experiencia: La Colaboración como Estrategia de Inclusión. F. Lopez, (Ed): *Educación desde la Discapacidad*. España: GRAÓ
- Rosas, M y Sánchez, B (2005) La Teoría de Experiencia de aprendizaje mediado del Dr. Reuven Feuerstein y su importancia en la cualificación de la Educación Básica Mexicana. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Rubiano A, y Lozada, F (2015) Educación Especial en Venezuela. Memorias, retos y proposiciones. En *EDUCERE - Investigación arbitrada*

Rubiano, E y Lo Priore, I. (2009) *Evaluación y Planificación: procesos claves para la mediación*. Valencia: Universidad de Carabobo Dirección de Medios y Publicaciones.

DESARROLLO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES EN NIÑOS CON TEA. UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DE CASO ÚNICO

San Pedro Merinero, Xenia¹, Rodríguez Sánchez, Manuel²

Universidad Complutense de Madrid, España
¹e-mail: xeniasan@ucm.es ²e-mail: manuerod@ucm,

Resumen. Entre las barreras que se encuentran a diario las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), se sitúan aquellas dificultades para desarrollar habilidades emocionales y sociales. La investigación que se muestra en la presente comunicación trata de valorar si a través de una intervención psicoeducativa emocional en un sujeto con TEA se pueden mejorar las habilidades emocionales y paralelamente obtener cambios positivos en sus habilidades sociales. Para ello se ha llevado a cabo una intervención educativa con un caso único en el que participó un sujeto de 8 años con este diagnóstico. Para la obtención de datos se emplearon instrumentos de evaluación tales como hojas de registro y observaciones. El sujeto fue evaluado antes y después de la aplicación de la intervención y su maestra de referencia evaluó sus conductas socioemocionales también de manera previa y posterior al desarrollo de las sesiones a través de una escala de valoración. Los resultados finales y el análisis del proceso revelan una mejora apreciable en las habilidades emocionales y sociales del sujeto. Consecuentemente, se pretende que este estudio sirva de aportación para futuras investigaciones en esta línea, con el objetivo de mejorar la atención y la respuesta a las necesidades de los sujetos con TEA.

Palabras clave: Trastornos del Espectro Autista, emociones, habilidades sociales, intervención psicoeducativa.



INTRODUCCIÓN

El TEA es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes, de mayor trascendencia social en los últimos años y con una prevalencia muy elevada (Baron- Cohen, 2010; Artigas Pallarés, 2011). La revisión bibliográfica de su sintomatología constata que muchas de las dificultades sociales de estos niños se deben a problemas emocionales, pues entre otras funciones de las emociones, se encuentra la de contribuir a que la persona pueda desenvolverse y relacionarse adecuadamente en el mundo social en el que vivimos (Bisquerra, 2009). Algunas de las dificultades que presentan se encuentran en la expresión y reconocimiento de emociones faciales, en la atribución causal de una emoción, dificultades a nivel empático, alteraciones en la regulación emocional, alteraciones en la expresión verbal y no verbal, labilidad emocional, etc. (Polaino-Lorente y García-Villamisar, 2002; Ojea Rúa, 2012).

En la actualidad, la importancia de la emoción en todos y cada uno de los momentos de la vida es algo en lo que todos los especialistas están de acuerdo. Desde el nacimiento, las emociones toman un papel de gran relevancia en la vida de todas las personas, convirtiéndose en uno de los motores que la guían, y las habilidades emocionales y sociales son consideradas como habilidades adaptativas. Las dificultades emocionales provocan grandes limitaciones en la vida de estas personas en todos sus contextos, lo que pone en evidencia la necesidad de que ello sea intervenido para dotarles de una mayor funcionalidad y calidad de vida. Se necesitan investigaciones empíricas en este campo y también el desarrollo de intervenciones que no se centren únicamente en el desarrollo de la autonomía personal o en las habilidades sociales sino también en las emocionales, causantes de estos problemas de adaptación social (Bisquerra, 2009).

Polaino-Lorente y García-Villamisar (2002) indican cómo las dificultades en el área emocional presentan mayor resistencia a la mejora que otras áreas. Sin embargo, tal y como refiere Ojea Rúa (2012), hasta lo más complejo, como puede ser el desarrollo de habilidades mentalistas, puede ser aprendido. No obstante, es importante tomar conciencia de que al ser estas dificultades más resistentes a su mejora, han de trabajarse a lo largo de toda una vida y desde la primera infancia (Polaino-Lorente y García-Villamisar, 2002). Así pues, partiendo de esta base se plantea la pregunta ¿una intervención pedagógica emocional produciría mejoras en este nivel, y a su vez en las habilidades sociales de los niños con TEA?

OBJETIVOS

Determinar en qué medida una intervención psicopedagógica emocional puede producir mejoras a nivel emocional y si ello repercute en las habilidades sociales de niños con TEA.

OE1. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce mejoras en el reconocimiento de la expresión facial de las emociones básicas.

OE2. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce

mejoras en la expresión de los distintos estados emocionales a nivel verbal y no verbal.

OE3. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce mejoras en la identificación de las situaciones desencadenantes de determinados estados emocionales en sí mismo y en los demás.

OE4. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce mejoras en el reconocimiento de las manifestaciones de afecto

OE5. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce mejoras en el reconocimiento de las emociones propias.

OE6. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce mejoras en la capacidad de predicción de la conducta en base a situaciones, deseos y creencias.

OE7. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce mejoras en las relaciones sociales de niños con TEA en forma de conductas de interacción social.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Diseño de la investigación y participantes

Para el desarrollo de esta investigación se seleccionó una metodología de diseño de caso único Yin (1989) y Stake (1994), citados en Álvarez y San Fabián (2012, p.1), que ha permitido realizar un análisis de la conducta de un único alumno con TEA de 8 años, antes, durante y después de la aplicación de un programa de intervención emocional. Se trata de una metodología idónea, puesto que el TEA tiene una gran variabilidad, cada caso es muy diferente y se trata de un objeto de estudio complejo y controvertido. Además, permite aportar nuevos datos a diferentes estudios que se estén llevando a cabo a partir del análisis de varios casos.

Los objetivos de investigación se convierten en las variables de análisis, y las conductas de interacción social seleccionadas para el estudio fueron el contacto físico y proximidad; contacto ocular; pedir ayuda; hábitos de saludo y despedida; hábitos de cortesía por favor y gracias; sonrisa social y respeto de turnos.

Procedimiento e instrumentos de recogida de información

En cuanto al procedimiento de investigación, se utilizó la observación sistemática y participante y como instrumentos de recogida de información un diario de observaciones, hojas de registro, la entrevista, un cuestionario y dos pruebas pre test y post test. De manera previa y posterior al desarrollo de la intervención se realizó una evaluación de la comprensión de emociones al alumno y la maestra tutora del alumno cumplimentó una escala de valoración socioemocional. Para apoyar la interpretación de los resultados se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con



ella antes y después. El estudio realizado con el alumno estaba compuesto de dos pruebas, adaptación de las realizadas por Ojea Rúa (2012) en su *Programa de desarrollo de la comprensión social*. En cuanto a la escala de valoración descriptiva cumplimentada por la maestra, toma como base algunas de las ideas procedentes de la *Escala valorativa de habilidades sociales y emocionales en personas con Trastornos del Espectro Autista* diseñada por Alcaraz, Lozano y Sotomayor (2009). Este test contiene 23 ítems divididos en dos bloques, emocional y social. En cada ítem se enuncian una serie de conductas acompañadas de una escala graduada para medir la frecuencia de aparición. Tanto las pruebas que se le aplicaron al sujeto, como las que se le presentaron a la maestra, permitieron la comparación de resultados y también el poder determinar los efectos que la intervención había producido en el sujeto.

Proceso de intervención psicoeducativa

Se diseñó una intervención compuesta por 27 sesiones llevadas a cabo en el gabinete del colegio del sujeto, con una duración de 35-45 minutos cada una de ellas, con la intención de partir del ámbito emocional para suscitar poco a poco la aparición de conductas sociales básicas. De un modo transversal y a lo largo de los diferentes objetivos y contenidos trabajados, se introdujeron conductas sociales de manera enlazada a las emociones. Los objetivos didácticos de la intervención concuerdan con los objetivos generales de investigación. Estos objetivos fundamentan las bases para lograr una vida socioemocional saludable, y a su vez, se concretan en otros más específicos que facilitan su operativización, secuenciados en orden de prioridad. Dentro de las consideradas emociones básicas, se decidió abordar las cuatro más frecuentes en la etapa de la infancia; la alegría, la tristeza, el enfado y el miedo (Bisquerra, 2009).

Con el fin de obtener información cuantitativa acerca del progreso del sujeto en cada una de las sesiones, se dispuso de dos hojas de registro diarias. Una de ellas para registrar los aciertos que el alumno obtenía en relación a los objetivos trabajados en cada sesión y otra para recoger las manifestaciones sociales espontáneas. Los instrumentos de recogida de datos de la investigación han sido empleados para la evaluación de la intervención. En la Tabla 1 se presenta la relación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de lo abordado en la intervención.

	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
OG1 Reconocer la expresión facial de las emociones básicas	OE1.1 Reconocer la emoción de alegría a través de su expresión facial	C1 Expresión facial de emociones básicas.	CE1.1 Reconoce expresión facial de la alegría
	OE1.2 Reconocer la emoción de tristeza a través de su expresión facial		CE1.2 Reconoce la expresión facial de la tristeza
	OE1.3 Reconocer la emoción de enfado a través de su expresión facial		CE1.3 Reconoce la expresión facial de enfado
	OE1.4 Reconocer la emoción de miedo a través de su expresión facial		CE1.4 Reconoce la expresión facial de miedo

	OE1.5 Diferenciar las distintas emociones básicas entre sí en función de su expresión		CE1.5 Diferencia las distintas emociones básicas entre sí.
OG2 Expresar las distintas emociones básicas	OE2.1 Expresar los distintos estados emocionales a nivel verbal y no verbal	CD2.1 Expresión verbal y no verbal	CE2.1 Expresa los distintos estados emocionales de forma verbal y no verbal
OG3 Identificar las situaciones desencadenantes de determinados estados emocionales en sí mismo y en los demás	OE3.1 Atribuir causalmente la alegría	C3.1 Causación de alegría	CE3.1 Atribuye causalmente la emoción de alegría
	OE3.2 Atribuir causalmente la tristeza	C3.2 Causación de tristeza	CE3.2 Atribuye causalmente la emoción de tristeza
	OE3.3 Atribuir causalmente el enfado	C3.3 Causación de enfado	CE3.3 Atribuye causalmente la emoción de enfado
	OE3.4 Atribuir causalmente el miedo	C3.4 Causación de miedo	CE3.4 Atribuye causalmente la emoción de miedo
	OE3.5 Diferenciar las situaciones causantes de las diferentes emociones		CE3.5 Diferencia las situaciones causantes de emociones
OG4 Reconocer las manifestaciones de afecto	OE4.1 Identificar cuáles son las personas que le tienen afecto y a las que él tiene afecto.	C4.1 Vínculos afectivos	CE4.1 Identifica cuáles son las personas que le tienen afecto y a las que él tiene afecto
	OE4.2 Simular acciones de afecto	C4.2 Expresión de afecto	CE4.2 Simula acciones de afecto.
OG5 Reconocer sus emociones.			CE5 Reconoce sus propias emociones
OG6 Aprender a predecir la conducta en base a deseos, creencias y situaciones	OE6.1 Aprender a predecir la propia conducta en base a situaciones, deseos y creencias	CD6 Empatía	CE6.1 Predice la propia conducta emocional.
	OE6.2 Aprender a predecir la conducta de los demás.		CE6.2 Predice la conducta emocional de los otros.

Tabla 1. Relación de objetivos didácticos, contenidos y criterios de evaluación

Por último, se destaca que las actividades desarrolladas en cada sesión fueron diseñadas *ad hoc*, considerando los fundamentos teóricos y las necesidades específicas del sujeto.

EVIDENCIAS

Cada objetivo convertido en variable fue analizado a lo largo de la intervención y finalmente graficado, analizando así el progreso del alumno a lo largo de las sesiones. Con respecto al reconocimiento de la expresión facial de las cuatro emociones y la diferenciación de las mismas, los resultados reflejan el mayor avance de la intervención, destacando que la interiorización de la expresión facial de la alegría fue más rápida que en el resto y destacando que en el caso de la emoción del miedo, la evolución fue más lenta. En cuanto a la expresión de emociones a nivel verbal y no verbal, la línea de tendencia constató un progreso, mostrando algunos descensos puntuales que pueden atribuirse a determinados acontecimientos ajenos a la intervención. Los resultados y también las anotaciones recogidas, reflejan cómo el sujeto manifestaba una mayor dificultad a la hora de expresar las emociones con palabras, pero no presentaba tanta dificultad a la hora de realizar la asociación entre la emoción y su sonido, y reproducirlo.



En la identificación de las situaciones desencadenantes de estados emocionales en sí mismo y en los demás, el gráfico permite detectar que el progreso es muy similar al de sus análogas en el reconocimiento de expresiones faciales, es decir, el mayor progreso se obtiene con las emociones de alegría y tristeza. En el caso de las situaciones generadoras de miedo, la línea de tendencia revela una evolución casi inapreciable. También se ha producido un progreso en la identificación del afecto y en la simulación de conductas de afecto, a pesar de que ha sido trabajado en menor tiempo.

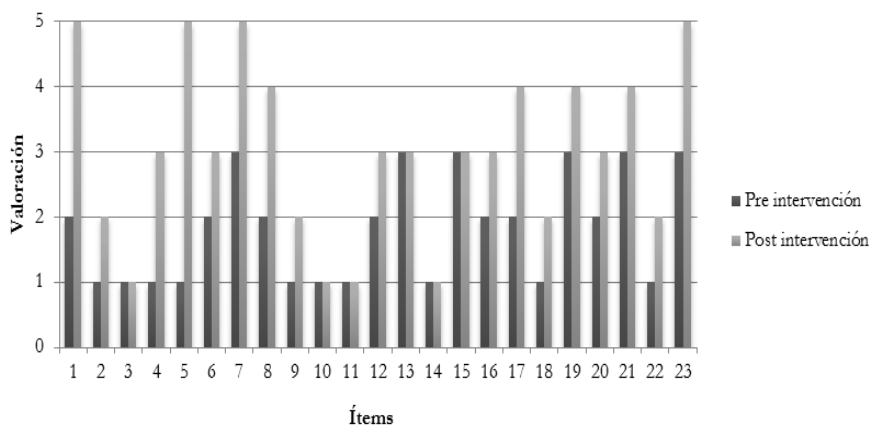
En el reconocimiento de emociones propias el progreso ha sido muy poco pronunciado, principalmente debido a la complejidad que entraña este objetivo en sí, quizá sea una de las variables que más lento progresa y sobre la que es necesario invertir grandes esfuerzos. En cuanto a la predicción de la propia conducta emocional y la predicción de la conducta emocional ajena, no se observa progreso alguno, incluso en una de ellas la línea de tendencia desciende. Realmente no se disponen de datos suficientes para afirmar un progreso, pero tampoco para limitar la posibilidad de avances, dado que ha sido abordado durante escaso tiempo, únicamente en las sesiones finales.

En cuanto a las conductas a nivel social, se han elaborado dos gráficos, uno perteneciente a las actividades dirigidas, y otro que muestra los registros espontáneos. En el contacto físico y ocular, en ambas se puede observar un progreso, aunque en el caso del contacto ocular es más lento, y aún más inapreciable en el espontáneo. En cuanto al respeto de turnos se ha producido un gran progreso, sin embargo, en el caso de la sonrisa como contacto social ha ocurrido lo mismo que en el contacto ocular. Aunque lo verdaderamente importante es que ha habido ocasiones, por escasas que sean, que el sujeto por iniciativa propia, ha sonreído. Los hábitos de saludo y despedida se muestran totalmente asumidos, no ocurre lo mismo con la conducta de pedir ayuda, o con los hábitos de cortesía, de los cuales no se ha registrado ninguna manifestación espontánea, lo cual refleja que, aunque en manifestaciones dirigidas haya progresado, el alumno no lo ha interiorizado totalmente. A pesar de que en las manifestaciones espontáneas existan escasos registros, ha disminuido la tendencia al aislamiento del sujeto, aumentando su espontaneidad en el acercamiento con los compañeros y adultos de referencia.

Retomando lo ya mencionado anteriormente, el sujeto realizó dos pruebas antes y después de llevar a cabo la intervención. La ejecución de estas pruebas revela que sí se ha producido un progreso en el sujeto a nivel emocional, pues los aciertos han aumentado, y ello no puede atribuirse al efecto recuerdo porque la aplicación de las pruebas se realizó de manera diferente. En cuanto a la escala de valoración socioemocional cumplimentada por la maestra, se muestran cinco grados de respuesta, donde el 1 se refiere a que el alumno muestra gran dificultad o no realiza una determinada actividad nunca y el 5, ninguna dificultad o siempre.

El Gráfico 1 muestra que en la mayor parte de los ítems se ha producido un aumento en relación con los resultados de la pre-intervención. Hay tres ítems de

conductas que actualmente el niño realiza siempre; el reconocimiento de las expresiones faciales de las cuatro emociones estudiadas (1), la expresión de emociones cuando se le pide (5), el reconocimiento del cariño (7), y el empleo de hábitos de saludo y despedida (23). Otras conductas en las que también considera que se ha producido un gran avance ha sido en la respuesta a los gestos de cariño de los otros (ítem 8), ha aumentado la emisión de sonrisas como repuesta a otras sonrisas (ítem 17), el respeto en los turnos de palabra (ítem 19), y el contacto y la proximidad hacia los demás (ítem 21), aunque ésta última únicamente se produce con personas cercanas. Sin embargo, hay otras conductas que no han evolucionado con la intervención, es el caso del contacto ocular (14), pedir ayuda (18), hábitos de cortesía (22), reconocimiento de emociones propias (2) y ajenas asociadas a situaciones (9) deseos (10) y creencias (11), resultados que son coherentes con los registrados a lo largo de la



intervención

Gráfico 1. Resultados de la escala de valoración de habilidades sociales y emocionales

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados indica que la intervención ha ejercido efectos positivos en el sujeto, si bien en algunas variables el efecto ha sido menor del esperado. En relación a los objetivos didácticos, no se ha logrado la consecución de todos ellos en su totalidad pero sí se ha observado una aproximación hacia los mismos, lo cual, trasladándose a los objetivos de la investigación, denota que la realización de la intervención ha producido mejoras, pudiendo arriesgar la predicción de que si dicha intervención se prolongase las mejoras pudieran extenderse también a aquellos aspectos que se han mantenido estables, lo cual será objeto de investigaciones posteriores.

Los resultados confirman que es posible mejorar determinadas capacidades de



los alumnos con TEA mediante una enseñanza explícita y dirigida, validando así los objetivos iniciales del trabajo. No obstante, estos resultados han de interpretarse con cautela, puesto que no implican generalizaciones más allá del caso.

Los resultados de esta investigación coinciden con los de una gran cantidad de investigaciones actuales, las cuales afirman que tras una intervención emocional intensa con alumnos con TEA, se obtienen mejoras en dicho ámbito, como es el caso de las conclusiones a las que han llegado López y García (2007) y Lozano y Alcaraz (2012). De la misma manera, estudios como el de Lozano, Motos, Castillo y García (2013) también mostraron que en su intervención los alumnos mejoraron su rendimiento en tareas emocionales y se produjeron además cambios positivos en sus habilidades sociales, destacando la gran dificultad en la comprensión de creencias y deseos.

Por otra parte, al igual que en otras investigaciones como la de Chin y Bernard-Opitz (2000), en ésta se ha podido observar a través de la comparación entre las manifestaciones sociales dirigidas y las espontáneas, la dificultad que presentaba el sujeto para extrapolar lo aprendido a situaciones de la vida real. Este estudio se ha enfrentado a una serie de elementos limitadores que han de tenerse en cuenta. Uno de estos elementos ha sido el tiempo, al ser acumulativos los objetivos y ambiciosos en cuanto a cantidad, no todos se han podido trabajar durante el mismo tiempo. La intervención únicamente ha sido aplicada a un sujeto y los resultados obtenidos son en base a él, por lo que no se puede generalizar. También se destaca la insuficiencia de contextos y situaciones más sociales, donde contar con la participación de sus iguales.

Teniendo en cuenta las limitaciones, los resultados obtenidos hacen recomendable continuar las investigaciones. Como posibles líneas de estudio futuras, se propone ampliar las poblaciones y muestras de referencia, así como prolongar la duración de las intervenciones. Sería interesante el diseño y validación de instrumentos de evaluación de la competencia emocional para niños con NEE. Por último, se sugiere analizar formas efectivas de colaboración familia-escuela en la intervención educativa de los niños con este trastorno, así como los efectos positivos que conlleva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaraz, S., Lozano, J., y Sotomayor, J. A. (2009). Escala de valoración de la competencia social en el alumnado autista o con trastornos del espectro autista. *Educación en el 2000*, nº 12.

Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección de estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología*, 28(1), 1-12.

Artigas-Pallarés, J. (2011). Trastornos del espectro autista. En J. Artigas-Pallarés y J. Narbona. *Trastornos del neurodesarrollo* (309-364). Barcelona: Viguera.

Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza editorial

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Chin, H. & Bernard-Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effect of the development of a Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 569-583.
- García-Villamizar, D. y Polaino-Lorente, A. (2002). *El autismo y las emociones. Nuevos hallazgos experimentales*. Valencia: Promolibro.
- López Gómez, S. y García Álvarez, C. (2008). La conducta socio-afectiva en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Pensamiento psicológico*, 4(1), 111-121.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con trastornos del espectro autista: efectos sobre las habilidades sociales cotidianas. *Revista de Educación*, 358, 1-18. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-082.
- Lozano, J., Motos, E., Castillo, I. y García, C. (2013). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26, 1-11.
- Ojea Rúa, M. (2012). *Autismo: comprender las emociones*. Valencia: Psylicom.

¿QUIÉN DIJO QUE LAS NIÑAS NO PUEDEN JUGAR A LOS COCHES SI DE MAYORES CONDUCEN?

Fernández González, Alba¹

Facultad Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo/España
¹alba.fernandez.gonzalez@hotmail.es

Resumen. Un año de experiencia impartiendo talleres de Coeducación desde el Área de Atención a las Personas e Igualdad del municipio de Oviedo, dirigidos a la etapa educativa de Educación Infantil, pone de manifiesto como desde las edades tempranas, configuramos nuestra personalidad en base a los roles y estereotipos de género asociados al sexo masculino o femenino, y como nos describimos en base a estas falsas creencias. Por ello, se exponen una serie de conversaciones, surgidas de manera espontánea, por parte del alumnado participante en los talleres, con edades comprendidas entre los 4 a los 6 años, atribuyendo unos roles determinados en función de la pertenencia a su sexo. Asumiendo el papel sexo débil refiriéndose a ellas y el sexo fuerte asociado al sexo masculino, y como asumen el papel femenino asociado a las tareas del hogar entre otras características. En este artículo, se defiende la importancia de desarrollar acciones coeducativas de manera transversal, como una atención preventiva primaria, la cual conlleve la reducción de la violencia machista.

Palabras clave: Coeducar, igualdad, respeto, libertad, esperanza.



INTRODUCCIÓN

Coeducar⁵⁹, no es sólo dar una educación conjunta a niñas y niños, currículos iguales para ambos, o educar a las niñas según el modelo y los valores que tradicionalmente se han venido considerando como los más “positivos” socialmente, y que coinciden con los estereotipos masculinos (valentía, afán emprendedor, actividad, presencia en el ámbito público, ambición, competitividad). Debemos entender la Coeducación como la no negación y valoración de la diferencia entre niños y niñas, desarrollando por igual en ambos sexos valores y destrezas de la personalidad de cada individuo, con el propósito de llegar a la formación de personas autónomas, justas, solidarias y tolerantes, conscientes y conformes con sus propias capacidades y destrezas. En base a esto, se parte del hecho de la innegable importancia de la Coeducación, siendo un gran reto a conseguir. Se deben transmitir conocimientos, valores y actitudes a todas las personas que constituyen la sociedad, sin hacer diferencias por razón de sexo. Se debe promover que niños y niñas potencien las habilidades necesarias para que las integren en su personalidad.

En el presente artículo expongo mi experiencia tras un año de trabajo en el Área de Atención a las Personas e Igualdad, del municipio de Oviedo, desarrollando talleres de Coeducación desde la etapa de Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria, mostrando respuestas que han ido ofreciendo las alumnas y alumnos a lo largo de las sesiones en Educación Infantil, demostrando como los estereotipos y roles de género manipulan nuestra personalidad desde las edades más tempranas y como se van perpetuando a lo largo de nuestra vida.

OBJETIVO

Mostrar como desde las edades tempranas, a partir de los 3 años, la personalidad se va configurando en base a los roles y estereotipos pertenecientes al sexo femenino o masculino y como desde el sistema educativo, debemos de desarticular la base del iceberg sobre la que se sustentan las formas más visibles de desigualdad, estableciendo en la cúspide la violencia machista, siendo necesario visibilizar la parte invisible sobre la que se perfilan las acciones más sutiles de desigualdad.

⁵⁹ Definición propia elaborada a partir de la información obtenida de Marina Subirats, en el artículo escrito de nombre Conquistar la igualdad: la coeducación de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Un año de experiencia desarrollando talleres Coeducativos desde el Área de Atención a las Personas e Igualdad, concretamente en el Centro Municipal de la Mujer de la ciudad de Oviedo, abarcando la etapa educativa desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria

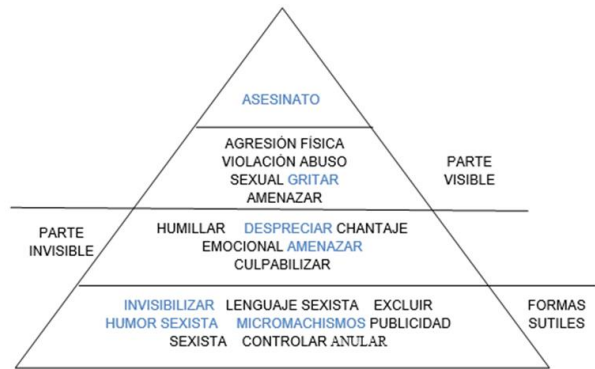


Gráfico 1. Pirámide de la violencia machista. Elaboración propia

Obligatoria, me ha demostrado la necesidad de trabajar la Coeducación de manera transversal, en el día a día, en las aulas, en los medios de comunicación, en la calle... en definitiva, desde todos los ámbitos de nuestra vida, desarmando así la parte invisible de la pirámide⁶⁰ donde se sustenta la raíz del problema. Ello hace necesario que se lleve a cabo un análisis más profundo en el que se analicen otro tipo de formas sutiles que sirven como base a lo que, posteriormente, desencadena, en ocasiones, en formas más explícitas de violencia. Hablamos así, de la parte invisible de una pirámide o de un iceberg que permanece latente en la sociedad y que va siendo interiorizado por las personas desde las primeras edades. Una pirámide que, como vemos en la imagen, está apoyado en una sociedad que se basa en un sistema patriarcal que posiciona, a través de mecanismos tácitos que han sido progresivamente aceptados como norma, a más de la mitad de la población en una clara situación de desventaja.

Por lo tanto, es sobre la base de la pirámide, donde debemos actuar ayudando así, a sacar a la luz esas formas sutiles de violencia que perpetúan las desigualdades de género y que consolidan actuaciones visibles entre las que se incluye la violación, el abuso sexual, la amenaza o la agresión física. De esta forma, no se trata únicamente de mostrar la realidad evidente, sino de ser capaces de desmontar estructuras mentales que probablemente ya hayan sido configuradas y continuamente reforzadas en jóvenes y adolescentes. Es en esa parte del iceberg, donde la Coeducación debe de actuar para ir desmantelando los extractos de la desigualdad.

Por este motivo, cobra especial importancia la prevención primaria como estrategia para no tener que desmontar los prejuicios ya asimilados, sino, directamente, reflexionar con las personas sobre otros que rompan con el patrón dominante. En este sentido, existen múltiples investigaciones que demuestran la necesidad social de

⁶⁰ Diseño propio obtenido del iceberg de la violencia de género, diseñado por la Organización Amnistía Internacional. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/espana/violencia-contra-las-mujeres/>



abordar esa parte invisible para erradicar la violencia machista. Así, según se afirma en el estudio “Percepción Social de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud”⁶¹, en un 96% las mujeres y un 93% los hombres consideran inaceptable la violencia de género, pero no todas sus formas provocan el mismo rechazo, así como los comportamientos que constituyen el maltrato son identificados como tales. Según datos del citado estudio uno de cada tres jóvenes considera inevitable o aceptable en algunas circunstancias ‘controlar los horarios de la pareja’, ‘impedir a la pareja que vea a su familia o amistades’, ‘no permitir que la pareja trabaje o estudie’ o ‘decirle las cosas que puede o no puede hacer’. La no identificación de estos ejemplos como formas de maltrato implica que no todas las manifestaciones de violencia de género tienen la misma visibilidad, atención social y política, sensibilización y legislación.

Una vez definido dónde radica la base que sustenta el problema social de la violencia machista y el establecimiento de la prevención como estrategia básica para erradicar este problema social, se plantea la siguiente cuestión, ¿desde qué enfoque deben las instituciones públicas implementar políticas y acciones dirigidas a erradicar la violencia de género? Una de las perspectivas más actuales es el *Mainstreaming*⁶² o el concepto de transversalidad de género, con el objetivo de favorecer la introducción del enfoque de género en las políticas públicas. El Consejo de Europa (1998) así lo define: “La integración de la perspectiva de género consiste en la reorganización, mejora, desarrollo y evaluación de procesos políticos, de modo que los actores implícitos normalmente en la elaboración de las políticas incorporen una perspectiva de igualdad entre los hombres y las mujeres en todos los ámbitos de acción, a todos los niveles y en todas a las etapas”. Las desigualdades están presentes todos los días, en todos los ámbitos de la vida, en las estructuras y dinámicas sociales, por lo que es una necesidad proyectar el principio de igualdad y por ende la prevención de la violencia machista en dichos ámbitos. La violencia de género ha de ser entendida de una forma holística, como un problema social que trasciende todos los extractos de la sociedad, con un componente estructural que conlleva la aceptación social de determinados roles, relaciones y formas de pensar causado por componentes visibles e invisibles, siendo la mejor forma de actuación desde la prevención en edades tempranas.

⁶¹ Estudio “Percepción Social de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud”. (2015). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Se analizan los resultados obtenidos en una encuesta realizada por el Centro de Investigación Sociológicas sobre la percepción de la violencia de género, a una total de 2.457 personas de ambos sexos y con edades comprendidas entre los 15 a 29 años de edad.

⁶² Información obtenida del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Programa *Mainstreaming* de Género. <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/mainstreaming/home.htm>

EVIDENCIAS EXTRAÍDAS DE MI PRÁCTICA COEDUCADORA

Las evidencias que se presentan, muestran la importancia de trabajar la Coeducación en el ámbito educativo desde las edades tempranas, ya que a la edad de 3 años, los niños y las niñas ya muestran formas de actuar en función de lo establecido socialmente relacionado a un sexo u otro, prueba de ello, es cuando un alumno o alumna rompe con esos estereotipos y roles de género y como sus compañeros y compañeras, en muchas ocasiones no entienden su actitud llegando a actuar de manera diferente con él o ella, explicando que su comportamiento es de chica cuando él es un niño o viceversa. Las conversaciones que se exponen, son transcripciones de diálogos que han surgido a lo largo de las 9 sesiones pertenecientes al proyecto de Coeducación, concretamente en dos centros educativos de ámbito rural pertenecientes a la ciudad de Oviedo, con un total de 69 alumnas y alumnos participantes en la etapa de Educación Infantil. Se expone una muestra representativa de los diálogos surgidos a lo largo de las sesiones, como evidencia de la importancia de trabajar de manera transversal y en el día a día la igualdad entre niños y niñas. Para ello, en primer lugar, se muestran las preguntas que he realizado o como han surgido las conversaciones de manera espontánea, para dar paso al debate surgido entre ellas y ellos. Me represento por el nombre de educadora, aclarando que los nombres de las y los participantes son ficticio

Sesión 4: Juegos y Juguetes

Educadora: ¿por qué a Oliver Button (protagonista de un cuento) le llaman “nena” porque le guste bailar, disfrazarse y jugar a las muñecas?

Luís: “porque los niños no bailan”.

Carlos: “bueno es un poco raro que los niños jueguen a las muñecas”.

Luís: pero si tú juegas con la muñeca Frozen.

Educadora: entonces, ¿creéis que hay juguetes para niños y juguetes para niñas?

Marta: “a las niñas nos gusta jugar más a las cocinitas porque de mayores tenemos que cocinar en casa”.

Educadora: pero los chicos también cocinan, por ejemplo, yo tengo muchos amigos que hacen unas recetas riquísimas.

Marta: “sí, pero mucho menos”.

Sesión 5: corresponsabilidad y tareas del hogar

Educadora: en vuestras casas, ¿qué personas hacen las tareas del hogar?

Almudena: “mamá porque papá trabaja”.

Amaya: “papá está todo el día sentado en el ordenador”.

Educadora: vamos a imaginar, que vivimos todos y todas en una casa muy grande. ¿Si alguien tuviese que cocinar y fregar los platos, quién lo haría?

La respuesta en su mayoría, en un aula de 5 alumnas y 17 alumnos, las 5 niñas levantaron la mano y sólo cuatro niños la alzarón.

Educadora: ¿y entonces los chicos que haríais?

Pelayo: “arreglar las persianas”.

Álvaro: “arreglar los frigos y la bañera”.

Sesión 6: Yo de mayor

Educadora: ¿qué queréis ser de mayor?

Ana: “yo me quiero casar con un príncipe, para estar todo el día bailando, poder maquillarme y usar tacones”.

María: “yo también, y esperarle en el castillo a que venga a recatarme”.



Educadora: pero para poder bailar, maquillarte y usar tacones no es necesario casarse con un príncipe. ¿Y por qué te tienen que venir a rescatar?

María: “porque es muy valiente.”

Educadora: ¿y las niñas no somos valientes?

Carla: “si lo somos, yo, por ejemplo, duermo sola en mi habitación”.

Elena: “pero las niñas no podemos ser médicas, solo lo son los chicos, nosotras tenemos que ser enfermeras”.

Educadora: “pues yo conozco muchas mujeres que son médicas, ¿no conocéis a ninguna?”

Sesión 7: relaciones personales

Educadora: mientras jugaban libremente, Narciso y Alba mantienen una conversación y Narciso le dice: las niñas no pueden jugar con los niños porque son menos fuertes. ¿Por qué no podéis jugar juntos? Le pregunté.

Narciso: “porque nunca lo hacemos y además ellas tienen menos fuerza”.

Educadora: Alba, ¿tú crees que tenéis menos fuerza?

Alba: “no, porque el otro día se le rompió un coche a Dany y yo se lo arreglé”.

Narciso: “bueno lo decía en broma, es un juego”.

Sesión 9. Violencia de género

Educadora: ¿Por qué el protagonista del cuento “Robledo” no dejaba que su pareja “Acacia” hiciese lo que ella más le gustaba?

Amanda: “porque Robledo la protegía para que no le pasase nada malo”.

Educadora: ¿pero a caso Acacia, o nostras las chicas, no nos podemos proteger nosotras solas?

Paco: “no, porque llos chicos somos más fuertes”.

Juan: “pero también hay niñas que son muy fuertes”

Paco: “sí, pero no son tan valientes como los chicos”

Tabla 2. Conversaciones del alumnado en las sesiones de Coeducación. Elaboración propia

Con esta pequeña muestra, se expone cómo la etapa de Educación Infantil es un momento clave en la adquisición de la identidad de género y cómo sí, desde edades tempranas no mostramos modelos, y formas de reflexionar acerca de lo que piensan los niños y las niñas, irán perpetuándose a lo largo de su vida falsas creencias como las mostradas. Debemos y tenemos la obligación de trabajar en esa parte invisible que poco a poco va incorporándose en nuestra vida y sobre la que se sustenta la lacra de la desigualdad entre las personas en función de su sexo.

CONCLUSIONES

El título del artículo parte de la pregunta, ¿quién dijo que las niñas no pueden jugar a los coches si de mayores conducen?, cuestión que se plantea un niño de 6 años y la cual fomenta la reflexión acerca de la distinción por sexos de un aspecto tan sencillo como son los juegos y juguetes en la infancia, y es que, desde que nacemos, estamos transmitiendo a las niñas y niños las diferencias en función del sexo, diferencias en colores, en formas de vestir, en los juegos, en los comportamientos, en las conductas... La Coeducación no es solo materia del sistema educativo, sino que se necesita de la participación de toda la sociedad (familia, escuela, medios de comunicación) para lograr una verdadera igualdad de oportunidades, siendo prueba de ello, las conversaciones surgidas a lo largo de las sesiones. Como las niñas, con la edad

de 4 años, ya se identifican y se denominan con la palabra “débil” y como identifican la fuerza y la valentía al sexo masculino. Como asocian los cuidados al papel femenino al igual que las tareas del hogar. Sin embargo, los niños, se describen como personas fuertes, al cargo de la protección de las niñas. Como desde los medios de comunicación, nos transmiten el ideal de mujer en su hogar, esperando a que su esposo llegue a casa, siempre bella y dispuesta a complacerlo. Impactante declaración que transmitió una niña cuando explicó al resto de compañeras y compañeros, que esa, es su meta cuando sea mayor. Y como ningún niño o niña, le pregunto que por qué quería ser así de mayor, lo que connota una interiorización de cual ha de ser el papel de la mujer visibilizado en ciertos medios de comunicación y cuentos infantiles. Si queremos romper con los estereotipos de género, debemos de ser conscientes de lo que les transmitimos con nuestras acciones a las niñas y los niños, ya que a través de acciones positivas, donde se muestren a modelos tanto femeninos como masculinos ejerciendo papeles diversos, solo así, trabajando en la diversidad, educaremos a personas libres de roles y estereotipos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Subirats, M (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6.

Enlace de internet

Corsi, J. (s.f.). La violencia hacia las mujeres como problema social. Análisis de las consecuencias y los factores de riesgo. Fundación Mujeres. Recuperado (12.12.2016) de: <http://tiva.es/articulos/Violencia%20hacia%20la%20mujer.pdf>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). Estudio Percepción Social de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud. Recuperado (08.01.2017) <http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/home.htm>

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2016). Programa Mainstreaming de Género. Recuperado (05.01.2017) <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/mainstreaming/home.htm>

LA COMPETENCIA LECTORA, NECESARIA PARA EL DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA

Blasco Serrano, Ana Cristina ¹

Universidad de Zaragoza, España

¹e-mail: anablas@unizar.es

Resumen. La competencia lectora permite a los individuos aprender y desenvolverse en su vida cotidiana, así como acceder al conocimiento y a la información, lo que brinda la posibilidad para interpretar y participar en la realidad que les rodea. De esta manera, la competencia lectora contribuye a la formación de ciudadanos libres e ilustrados (Solé, 2012).

El propósito del presente estudio es indagar cómo a través de la puesta en práctica de un proyecto de comprensión lectora, basado en el Modelo de Inteligencia PASS (Das, Naglieri y Kirby, 1994), se desarrolla la comprensión lectora de manera funcional, a la vez que se potencia y trabaja en el ejercicio de la ciudadanía (Bolívar, 2008).

La investigación, de carácter cualitativo, se realiza a través de un estudio de caso múltiple de tipo evaluativo (Sabirón Sierra, 2006). Participan en el estudio 3 grupos-clase de 4º de Educación Primaria de diferentes centros de Zaragoza.

Los resultados del análisis muestran cómo en el desarrollo del proyecto de comprensión lectora surge un modelo que se articula en varias categorías. Por un lado, la macrocategoría de *sensibilidad* integra las categorías interpretativas de autonomía, motivación y cambio. Por otro lado, la macrocategoría de *dinámicas organizativas* comprende las categorías de colaboración y participación regulada.

De esta manera, todas las categorías que vertebran el proyecto de comprensión lectora entran en consonancia con los valores de autonomía, convivencia, cooperación, respeto y libertad, que se han de cultivar para el ejercicio de una ciudadanía democrática (Bolívar, 2008; González Alfayate, 2000).

Palabras clave: lectura, comprensión, ciudadanía, dinámicas organizativas



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora, como competencia instrumental, permite al individuo desenvolverse en su vida cotidiana, así como interpretar y comprender los múltiples textos que se encuentran en su entorno, contribuyendo a crear una visión propia de la realidad en la que se encuentra, evolucionando como persona y ciudadano (Eurydice-REDIE, 2009; Tesouro Cid, 2006; Rodríguez Martínez, 2013), con la posibilidad de realizar sus aportaciones, en favor de la construcción de una sociedad democrática y justa. De esta manera, la comprensión lectora facilita el desarrollo de ciudadanos competentes, respetuosos y críticos capaces de comprender, interpretar y construir una sociedad mejor (Arráiz y Sabirón, 2012).

En este contexto, se necesita un modelo de lectura en sentido amplio, que permita al lector interpretar el texto, relacionarlo con sus conocimientos previos y construir su propia imagen mental (Irrazábal, 2007; León, 2013; Sánchez Miguel, 2008). La Teoría de Inteligencia PASS (Das, Naglieri y Kirby, 1994) considera al lector como un sujeto activo, que planifica autónomamente para orientar y organizar su comportamiento, y seleccionar o crear las estrategias necesarias para el desempeño. En este mismo modelo, los conocimientos previos, procedentes del entorno cultural y social, se ocupan de modular y activar el resto de procesos mentales (Das, Kar y Parrila, 1998).

En este marco, el docente desempeña una labor orientadora, de guía, facilitando las experiencias y condiciones pedagógicas adecuadas para favorecer, a partir de un texto, la construcción de su propio conocimiento (Bruer, 1995; Durban, 2015; Vygostki, 1996). De la misma manera, el alumnado, a partir de los textos, construye de manera reflexiva un conocimiento viable temporalmente, en un contexto donde docentes y alumnado se sitúan en un plano de igualdad (Jonnaert, 2001). La interacción y el diálogo proporcionan intercambio y contraste de argumentos, permitiendo una comprensión más profunda, la configuración de un conocimiento más amplio y crítico, enriquecido con la interpretación y las experiencias del otro (Aguilar González, 2008; García Iglesias y Fabregat Barrios, 2013; Maldonado Pérez y Sánchez, 2012). Así, la comprensión lectora resulta la “competencia de las competencias” (Clemente Linuesa, 2014), puesto que favorece el desarrollo del individuo tanto a nivel personal como académico y social, y por tanto, contribuye a la disminución de la brecha social y cultural entre el alumnado.

OBJETIVOS

Los objetivos que pretende alcanzar el presente estudio son: a) conocer las implicaciones de una intervención socioconstructivista en la comprensión lectora y b) indagar sobre cómo repercute una intervención metodológica basada en el Modelo de inteligencia PASS en las vivencias de los individuos participantes y cómo estas matizan su comportamiento y su desarrollo personal y como ciudadanos.

DESARROLLO DEL ESTUDIO

Este estudio surge a causa del interés en la mejora de la comprensión lectora de manera funcional, para que los niños sean capaces de comprender los diferentes textos escolares que son utilizados para la enseñanza en el aula, beneficiando así los procesos de aprendizaje de los niños y contribuyendo a su desarrollo académico, a la vez que personal y ciudadano, contribuyendo a la reducción de las desigualdades entre los alumnos y combatiendo la exclusión social, educativa y económica (Ainscow, 2012; Arnáiz Sánchez, 2012; Escudero y Martínez, 2011; Parrilla Latas, 2002).

La investigación permite indagar en la aplicación de un programa en tres realidades, cada una de ellas con su propia naturaleza y características (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996), por lo que el interés del investigador se centra en la interpretación de los fenómenos desde una perspectiva holística y desde la complejidad de su contexto (Merriam, 2009).

Se trata de un estudio de caso múltiple de tipo evaluativo (Sabirón Sierra, 2006), a través de metodología cualitativa, donde los participantes ofrecen su percepción en torno al desarrollo del programa (Simons, 2011).

La observación participante, como método de recolección de datos (Kawulich, 2005), con entrevistas, relatos (Bernard, 1994) y un diario de investigación, como instrumento reflexivo (Gibbs, 2012) para recopilar la información y las notas de campo, han facilitado la comprensión de la realidad desde una perspectiva múltiple y compleja en la que el propósito es comprender en profundidad los procesos implicados en el desarrollo de un proyecto de comprensión lectora, a través de las relaciones entre los diferentes elementos que intervienen y que conforman una realidad única y compleja en cada uno de los casos.

Participantes

Han participado en el estudio tres grupos-clase de 4º de Educación Primaria de diferentes centros de la ciudad de Zaragoza.

EVIDENCIAS

Tras una primera fase de análisis de categorías de tipo descriptivo, en una segunda fase se estudian las categorías emergentes, más interpretativas que dan el sentido y las claves del desarrollo del programa, resultando la sensibilidad y las dinámicas organizativas como macrocategorías, de tipo conceptual relacionadas con el desarrollo de la ciudadanía. Estas macrocategorías engloban a otras que ofrecen una visión de la realidad que estamos analizando (ver tabla 1)



<i>Sensibilidad</i> , procesos personales sujetos al desarrollo socioafectivo	Autocuestionamiento
	Proceso de reflexión o replanteamiento sobre la propia acción profesional o personal
	Autonomía
	Proceso de toma de decisiones, de manera autónoma y libre, según los propios criterios.
	Motivación
	Grado de interés por la actividad o por algún elemento integrante de la misma
	Actitud hacia el entorno o hacia el aprendizaje.
	Basado en los valores, experiencias o creencias sobre la educación.
	Cambio
	Actitud o predisposición personal hacia el cambio y la innovación
<i>Dinámicas organizativas</i> , para el funcionamiento del proyecto	Colaboración
	Ponerse de acuerdo para un mismo fin, sin que haya ganadores ni perdedores, de igual a igual, como compañeros. Trabajar de manera coordinada y solidaria con el resto de agentes educativos. Ayudar a los demás, para conseguir un objetivo, trabajar en equipo.
	Participación regulada
	Regulación y cumplimiento del comportamiento y normas necesarias para el funcionamiento del proyecto y, su reacción ante estas.

Tabla 1. Macrocategorías y categorías de tipo interpretativo

En la categoría de *autocuestionamiento*, los datos se refieren principalmente al papel del docente como mediador y al tipo de actividades que se están realizando.

(...) “En numerosas ocasiones, me tengo que controlar para no decir la respuesta correcta. Estamos habituados a decirles si es correcto o no, y es algo que tenemos que modificar y cambiar para que sean ellos mismos los que tomen su decisión” (D.C.)

La categoría de *autonomía* destaca esta categoría por tener un abundante número de registros, especialmente referidos a la capacidad para tomar decisiones y actuar de manera independiente y libre tanto por parte de los niños en la realización de las actividades, como por parte de la docente-investigadora en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

(...) “El hecho de poder tomar decisiones sobre lo que piensa que es más acertado y reflexiona lo ha considerado como un gran aprendizaje” (D.C.)

(...) “A mí me ha gustado mucho y creo que nos hemos sentido libres cada uno con nuestras opiniones” (G.D. al 01)

En la categoría de *motivación*, resalta la variedad de matices entre las docentes y entre los alumnos, en evolución a lo largo del desarrollo del proyecto.

(...) “Al ver lo que se está haciendo en las mismas clases de su nivel, la profesora pide que también hagamos las actividades en su clase” (D.C.)

(...) “pues había varios aspectos que me gustaron bastante, primero porque era un trabajo en equipo, cosa que nos interesa muchísimo porque la colaboración entre los

niños es algo difícil de conseguir, después la forma de plantear la actividad me pareció muy acertada” (E.O.)

En la categoría de *cambio*, aparecen pocos registros, referidos éstos a la metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las actividades en el aula.

(...) “La tutora de 4º B, me comenta que está interesada en hacer pensar a sus chicos y por tanto que si puedo asistir también a su aula, así que durante finales de abril y el mes de marzo, se lleva a cabo el programa en ese grupo” (D.C.)

La categoría *colaboración* aparece tanto en la labor de los docentes como en el desarrollo de las actividades por parte de los niños.

(...) “Al principio además vimos cómo que les costaba un poquito más el ponerse de acuerdo, porque no están acostumbrados a esa dinámica pero luego enseguida cogieron el ritmo” (E.T.2)

(...) “Nos coordinamos para que se realice un trabajo conjunto y los niños realicen las actividades al final de cada tema, de manera que consolide la comprensión de los contenidos y favorezca el repaso de dichos contenidos” (D.C.)

En relación con la categoría de la participación regulada, destacan los registros referentes a la metodología de las actividades ya las normas de respeto y convivencia entre los alumnos

(...) “y es un requisito imprescindible que hablen en voz baja durante la realización de la actividad, para que se puedan escuchar todos y haya un clima de respeto que favorezca que todos podamos hablar y escucharnos, a los niños se les avisa previamente y durante la realización de las actividades que solo se jugará si trabajan en voz baja, si se guardan el respeto y si participan según las normas. Para ello se establecen una serie de normas: Hay que estudiar; Tienen que respetarse entre ellos, sin críticas ni malas caras cuando alguien falla; Tienen que hablar en voz baja; Participan todos por igual; "Nadie pierde, todos ganamos". (D.C.)

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos han aportado claridad sobre diferentes aspectos implicados en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora y de los valores ciudadanos en las aulas. Estos resultados indicarían que el éxito del proyecto de comprensión lectora ha de girar en torno varios ejes, siendo los más fuertes (por su densidad en los registros) la colaboración y la motivación. En relación con estas categorías, se encuentran las categorías de autocuestionamiento, autonomía, cambio y participación reguladas lo que nos remite a los dos objetivos planteados inicialmente.

Desde una perspectiva de educación para la ciudadanía, la autonomía, el respeto (intrínseco a la participación regulada) y la colaboración son valores necesarios para una educación en valores ciudadanos democráticos (Bolívar, 2008; González, Alfayate, 2000). La educación en valores ciudadanos entra, por tanto, en consonancia con el modelo de inteligencia PASS (Das, Kar y Parrila, 1998; Das, Naglieri y Kirby,



1994), por el que los niños han de interactuar entre ellos, colaborar y ayudarse en la planificación de las estrategias a seguir. En el proyecto de comprensión lectora que se presenta en este estudio, basado en el Modelo de inteligencia PASS, los niños han de tomar decisiones de manera autónoma y colaborar con sus compañeros de manera respetuosa y solidaria, tal y como se refleja en las afirmaciones que constituyen la categoría de participación regulada. Asimismo, resulta necesario para la implantación de dicho proyecto, la colaboración entre los docentes (Torrego Seijo, 2011), para mejorar la comprensión lectora así como para la transmisión de una cultura democrática, solidaria y justa en el aula y en el centro.

De esta manera, se muestra cómo el desarrollo de la ciudadanía se puede llevar a cabo desde cualquier asignatura, de manera transversal en el curriculum, desde la cultura del propio docente y del centro escolar como institución (Bolívar, 2008)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar González, L. R. (2008). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Transverse readings: how to build critical audiences. Comunicar*, 31, 27-33 DOI: <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-003>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5, nº 1. 39-49
- Arnáiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arráiz, A. y Sabirón, F (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Servicio de publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- Bernard, H. R. (1994). *Research methods in anthropology: qualitative approaches* Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio. Revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 4-32
- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós, MEC
- Clemente Linuesa, M. (2014). La competencia de las competencias: el sentido de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 46-49.
- Das, J.P., Kar, B.C. y Parrila, R.K. (1998). *Planificación cognitiva. Bases psicológicas de la conducta inteligente*. Barcelona: Paidós
- Das, J. P., Naglieri, J. A. y Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Allyn & Bacon.
- Durban, G. (2015). La competencia informacional (leer para aprender) en el plan de lectura y escritura. *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, 68, 37-46

- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Eurydice-REDIE. (2009). *Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020)*. Consejo de la Unión Europea. Bruselas: Euridyce.
- García Iglesias, V. y Fabregat Barrios, S. (2013). Interacción en el aula y formación inicial del profesorado: Hacia la construcción compartida del conocimiento educativo. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 6(3), 20-28.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- González Alfayate, M. (2000). Hacia un sistema de valores compartidos en el PEC. En AAVV. *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona: Graó.
- Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora. *Subjetividad y procesos cognitivos*. 10, 43-60
- Jonnaert, P. (2001). Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios. En *Texto de apoyo a las conferencias del Dr. Ph. Jonnaert* en la Segunda Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media los días 18, 19, 20, 21 y 22 de diciembre de 2001 en Bobo Dioulasso, Burkina Faso, 18-22. Recuperado el 26 de abril de 2015 en: <http://riic.unam.mx/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONAE RT.pdf>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Qualitative Social Research*, vol. 6, 2, 1-32. Recuperado el 02 de octubre de 2016 de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/466/998>
- León, J. A. (2013). Lee poco y serás como muchos, lee mucho y serás como pocos. *Padres y maestros*, 350, 32-36.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Maldonado Pérez, M. y Sánchez, T. (2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Educare* 16 (2), 93-118
- Parrilla Latas, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe
- Rodríguez Martínez, L. F. (2013). El plan de lectura: marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora. *Cuadernos de estudios manchegos*, 38, 207-221. Recuperado de http://biblioteca2.uclm.es/biblioteca/Ceclm/ARTREVISTAS/Cem/CEM38_rodriguez_plan.pdf el 15 de julio de 2016



Sabirón Sierra, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira editores.

Sánchez Miguel, E. (2008). *La comprensión lectora*. Recuperado el 15 de agosto de 2016 de <http://www.lalectura.es/2008/sanchez.pdf>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Ed. Morata

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 43-61

Tesouro Cid, M. (2006). Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos, incluso en las actividades de evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 1-14. Recuperado el 13 de agosto de 2016 de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224455164.pdf

Torrego Seijo, J. C. (2011). La mejora de la convivencia en un instituto de educación secundaria de la comunidad de Madrid. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1). Recuperado el 28 de enero de 2017 de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7008/1/rev141ART13.pdf>

Vygostki, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edición al cuidado de Michel Cole, Vera John-Steine, Sylvia Scribner y Ellen Souberman. Barcelona: Crítica.

EL PROTAGONISMO DE LA FAMILIA Y DE LAS DUPLAS PROFESIONALES EN LA INTERVENCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON SÍNDROME DE DOWN

Andreucci – Annunziata, Paola

Universidad Gabriela Mistral, Santiago de Chile
e-mail: paola.andreucci@ugm.cl

Resumen. Esta ponencia presenta un modelo de intervención en Atención Temprana con niños y niñas con Síndrome de Down, focalizándose en dos componentes de este modelo- intervención en duplas profesionales y talleres con padres- e inscribiéndose en el ámbito del enfoque de derechos y de la educación inclusiva en primera infancia. Para abordar las necesidades educativas especiales en niños y niñas con Síndrome de Down, entre 2 y 4 años, se diseña un programa de intervención asociado al grado de discapacidad cognitiva-afectiva-relacional previamente diagnosticado por una dupla de profesionales, compuesta por una educadora diferencial (especial) y un profesional sanitario, con un instrumento *ad-hoc* administrado en una visita domiciliaria junto a un protocolo de anamnesis. El seguimiento se desarrolla en un programa piloto de acompañamiento con los padres y madres en modalidad de taller interactivo y en atenciones semanales o quincenales con los niños y niñas en un centro de atención temprana de carácter formativo-interventivo perteneciente a la Red de Atención Temprana-Chile. Entre las distintas modalidades de intervención que registra la literatura, se ha promovido el trabajo directo con los familiares- madres, padres y/o cuidadores-, relevando el valor e impacto del enfoque de atención temprana centrada en las familias (Guralnik, 2016; McWilliam, 2016). Este programa entrega a la familia herramientas para constituirse en agentes activos en el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos. Se evidencian sus resultados con la estrategia de *focus group* aplicada al finalizar el programa y las propuestas de mejora que provienen de los mismos padres y familiares.

Palabras clave: Síndrome de Down, enfoque de derechos, intervención en duplas, taller de padres-madres, modelo centrado en la familia.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La presente propuesta aborda la dimensión del trabajo con familias que tienen uno o más integrantes, niños(as) entre 0 y 4 años, con Síndrome de Down. Este trabajo ocurre en el contexto de una intervención en duplas profesionales y de un grupo de apoyo para madres, padres y/o cuidadores de niños o niñas que tienen el síndrome. La necesidad del abordaje de la temática se presenta no solamente desde la literatura (Guralnik, 2016; McWilliam, 2016; Simón, Giné y Echeita, 2016) que ratifica que el apoyo a la familia es fundamental cuando se aborda la discapacidad, sino también desde el enfoque de derechos humanos para la discapacidad. Asumiendo la convención de los derechos del niño, entendida esta como una normativa regulatoria que protege los derechos de los niños, niñas y adolescentes, donde no solamente se explicitan los derechos con los que cuentan estos individuos, sino también las obligaciones del Estado y la familia de proveer orientación a los padres y desde ellos a sus hijos para un claro ejercicio de sus derechos conforme a la evolución de sus capacidades (Cecchini & Martínez, 2011; Palacios Rizzo & Bariffi, 2014).

Según las teorías sistémicas familiares, lo que afecta a algún integrante de la familia, con algún grado de discapacidad, inevitablemente va a repercutir en el resto de sus miembros, ya sean aspectos positivos o negativos (Leal, 2008). Por lo tanto, tanto el foco en el niño o niña como en la familia son ambos igualmente importantes, debido a que si desde la familia existe una transformación positiva en vías del crecimiento, este va a repercutir satisfactoriamente en el bienestar y desarrollo del niño, y viceversa. Entre más centrado el trabajo en las familias a través de la capacitación, empoderamiento, autoridad y autogestión de sí mismas, más van a poder desarrollar sus fortalezas y potencialidades en las prácticas de crianza y en los cuidados cotidianos que todos sus integrantes requieren (Viloria & González, 2017). Esto significa que la familia se constituye es un eje fundamental y motor de cambio para cada uno de sus integrantes, especialmente para aquellos eventualmente más vulnerables o con algún grado de discapacidad (Simón, Giné y Echeita, 2016). Este enfoque sistémico también es aplicable a las duplas profesionales de trabajo, quienes se apoyan y retroalimentan en sesión y fuera de ella, construyendo saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales conjuntos desde el ámbito de la educación y de la salud. Los padres, asimismo, contribuyen en sesión, siempre presentes por cierto, no sólo como fuentes de información sino también en la elaboración de hipótesis conjuntas sobre el desarrollo y/o potencial estancamiento del mismo en sus hijos, en el diseño de estrategias de afrontamiento y en la evaluación del proceso y de los resultados de su implementación.

Algunos autores plantean que los padres y madres con un hijo o hija con Síndrome de Down, en primera instancia, buscan ayuda en los centros de estimulación o de atención temprana (Esquivel-Herrera, 2015; Shulman, 2016), no obstante, el trabajo se ve fortalecido una vez que logran crear una red de apoyo con los otros padres que tienen un hijo o hija con el mismo síndrome y se dan cuenta que los sentimientos y dudas que afloran son compartidos según cada etapa de desarrollo. Si esta instancia es, además, apropiadamente guiada por profesionales capacitados que

intervienen, educan o psicoeducan y se transforman en mediadores del desarrollo familiar, el proceso se torna más fructífero y el aprendizaje más significativo y duradero para todos los agentes participantes.

OBJETIVOS

Para esta experiencia se seleccionaron dos objetivos del modelo de intervención general propuesto. A saber:

- 1) Afianzar el trabajo sistémico colaborativo de duplas profesionales a través de las visitas domiciliarias y el trabajo conjunto en los box de atención en el Centro de Estimulación Temprana (CET – UGM).
- 2) Contribuir al bienestar subjetivo y al protagonismo de madres, padres y/o cuidadores principales de niños y niñas con diagnóstico de Síndrome de Down que asisten a CET- UGM, en su rol de cuidadores.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La experiencia se inserta en un modelo de intervención que contempla varias fases, sucesivas y/o recursivas, que pueden describirse y sintetizarse como sigue:

(1) Visitas domiciliarias: El trabajo se inicia con la visita, bajo consentimiento informado de las familias, en sus respectivos hogares. Estas familias, que han solicitado atención a través de la Red de Atención Temprana – Chile, desde sus centros sanitarios de atención primaria o por sugerencias de otros padres o simplemente por motivación personal, son contactadas desde CET –UGM y agendadas las horas de visita con la dupla profesional seleccionada para este fin. La visita consiste en una entrevista con los padres y demás familiares presentes en el hogar, la realización de una anamnesis y la completación de un protocolo de observación de contexto infraestructural y socio-económico con el propósito de ajustar las indicaciones de estimulación con la niña o niño a la realidad familiar y de residencia respectivas.

(2) Atención en duplas profesionales: La dupla profesional, compuesta por un especialista del ámbito educativo y un especialista del ámbito de la salud, diseña un protocolo de atención para el niño o niña visitado con atenciones semanales o quincenales en el CET – UGM. Este protocolo se inicia con la aplicación del Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI) validado en población preescolar chilena (Pardo, Gómez & Edwards, 2012) y continúa con las pautas de estimulación que la dupla profesional defina para cada caso. Los referentes de estimulación se sitúan en los enfoques de juego libre de Pikler (2000) y de enriquecimiento instrumental de Feuerstein (Casados, 2012), adicionalmente a los propios de cada especialidad comprendida en la dupla. Desde el punto de vista educativo se consideran las bases curriculares de la educación parvularia y desde el punto de vista sanitario, las



propuestas específicas provenientes de la fonoaudiología, kinesiología, terapia ocupacional y psicología.

(3)Taller de Habilidades Sociales: en función del diagnóstico previo, algunos niños y niñas son incorporados a talleres de habilidades sociales cuyo propósito es desarrollar habilidades cotidianas y relacionales con sus pares en un ambiente facilitador mediado por una educadora de párvulos o educadora diferencial, según sea el caso. Estos talleres que se extienden por 12 sesiones, se conciben de naturaleza abierta – con ingreso y egreso de niños(as) a lo largo del tratamiento de cada uno(a) de ellos(as)- y de tipo complementario a la intervención en duplas profesionales desarrollada a lo largo del año con la periodicidad y foco antes descritos.

(4)Talleres Temáticos: por requerimiento de las familias y/o por acuerdo del equipo de trabajo en las reuniones de equipo semanales, se programan talleres sobre temas que ha resultado recurrentes en la sesiones de duplas, en las entrevistas con los padres y/o en las visitas domiciliarias. Se han abordado los siguientes: psicomotricidad, lenguaje, juego, cuidados cotidianos, control de esfínteres y alimentación con sondas. El formato de tipo educativo se matiza con dinámicas interactivas y las interrogantes-ejemplificaciones de los propios padres y familiares (hermanos(as), fundamentalmente).

5)Programa para padres, madres y cuidadores: en modalidad de talleres semanales, a desarrollarse los días sábados, el programa tiene el propósito de contribuir al bienestar subjetivo de madres, padres y/o cuidadores principales de niños y niñas con diagnóstico de Síndrome de Down. Para ello, evalúa competencias parentales presentes en los participantes del taller, evalúa el bienestar subjetivo a través de sus dimensiones cognitiva y afectiva para contribuir, finalmente, al bienestar subjetivo en sus dimensiones cognitiva y afectiva en un contexto relacional de trabajo inter-familias. El facilitador, psicólogo en este caso, gatilla las interacciones en función del diagnóstico previo realizado, para luego mediar las reacciones emocionales a lo largo del taller en íntima conexión con las etapas de desarrollo y reacción al tratamiento implementado por el centro en sus hijos e hijas.

(6)Articulación con jardines infantiles: En los casos de los niños y niñas que se encuentran en etapa de transición al sistema escolar, se favorece este tránsito realizando los contactos con los jardines infantiles que los recibirán o ya los han recepcionado. Este contacto consiste en coordinación de visitas a los establecimientos preescolares, reunión con las educadoras de párvulos e invitación de las mismas a los talleres temáticos con el propósito de compartir conocimiento actualizado sobre ámbitos relevantes para el trabajo con los niños y niñas e intercambio con los padres y madres que participan de los mismos talleres, Lo anterior facilita la construcción de un conocimiento común y la generación de las confianzas necesarias para avanzar en los aprendizajes e intervenciones propuestas.

En síntesis, todas las fases o ámbitos del modelo propuesto respetan los derechos de los niños, niñas y familias avanzando al ritmo de intervención que unos(as) y otras imponen al trabajo conjunto con los y las profesionales del equipo CET – UGM.

Estos últimos disponen su saber, compromiso profesional-personal y sus respectivas experticias a la individualidad de cada caso, de acuerdo al protocolo de intervención diseñado *ad-hoc*.

Para esta ponencia se seleccionaron las dos fases o ámbitos de actividades que se conciben como más innovadoras, sistémicamente valiosas y consistentes con un enfoque centrado en la familia y que, consecuentemente, han resultado especialmente valoradas por los usuarios del CET – UGM al imprimirles mayor protagonismo: el trabajo conjunto desarrollado por las duplas profesionales con los niños y niñas con Síndrome de Down y el programa de acompañamiento para padres, madres y/o cuidadores(as) de niños o niñas con Síndrome de Down.

Trabajo en Duplas Profesionales

El trabajo de las duplas profesionales contempla sesiones de capacitación conjunta y de talleres formativo-informativos. Los profesionales intervienen en las sesiones semanal o quincenalmente, previo diagnóstico de cada niño o niña y su familia realizado en la respectiva visita domiciliaria, de modo conjunto, preparan las sesiones de intervención de modo conjunto y realizan la retroalimentación y/o sugerencias a los familiares con sus informes de progreso, también de modo conjunto. El número de familias que abordan las duplas profesionales asciende a 50, encargándose directamente de 10 de ellas, cada dupla.

Programa de Intervención con Padres, Madres y/o Cuidadores

El programa en sí contempla diez sesiones en total. La primera sesión se destina a la presentación del programa, de los participantes y a la detección de necesidades en torno a las cuales los y las asistentes desean trabajar. Las sesiones siguientes se realizan en dos momentos; un primer momento que implica la psico-educación en relación a la estimulación y atención tempranas, desde diversas temáticas relativas a la cotidianidad. Un segundo momento, relacionado con el trabajo en habilidades parentales, desde el reconocimiento de las mismas hasta el entrenamiento en ellas. La finalización, en la sesión número diez, se realiza con la aplicación de la encuesta de satisfacción, la implementación de un *focus group* y un cierre.

EVIDENCIAS

Las evidencias se presentan a partir de la sistematización de los resultados del *focus group* administrado a un grupo de familias en diciembre de 2016. Algunas de estas familias venían siendo atendidas en el período anterior y hacen referencia a las modificaciones del modelo al integrar a las visitas domiciliarias ya instaladas, el trabajo del equipo profesional en el CET -UGM, de las duplas y de los talleres con padres y madres en el centro.



Sobre la modalidad general de trabajo en CET - UGM

Las familias sostienen que la nueva modalidad va acorde a los requerimientos de sus hijos o hijas, según la etapa en la que se encuentran. Además, plantean que se sienten apoyados y orientados en los espacios generados por los distintos profesionales, puesto que se entregan herramientas útiles y se produce un diálogo constante.

“(…) en comparación al año pasado, este año yo sentí un complemento, en cierta manera, (a mi hijo), a mí, a mi mamá que es la persona que me ayuda a criar (a mi hijo), de partida por la psicóloga, para mí en lo personal fue maravilloso, ya después que tuviera fonoaudióloga y que le ayuda con el trastorno de deglución, la educadora diferencial o la terapeuta ocupacional, para mí esas cosas fue un mayor complemento que el año pasado, o sea todos estaban pendiente de (él), las tías por el *wassap* me daban *tips* o yo les preguntaba. A diferencia del año pasado, este año sentí que fue más apoyado, en cierta manera, con todos los profesionales que se pusieron a disposición de nosotros”. (TF, Fam. 28, sábado 10 de diciembre de 2016).

“Nosotros no tenemos mucho punto de comparación porque somos nuevos, para mi ideal que sea en la casa porque al niño le sirve que lo vean en su entorno diario, ese mix de la casa y además acá yo lo encuentro genial”. (MS, Fam. 30, sábado 10 de diciembre de 2016).

“(…) va a depender de la etapa en que estamos con los hijos; en una primera etapa que también yo estuve en la estimulación temprana en otra universidad, también las chicas iban a la casa, y creo que en esa etapa cuando son chiquititos que tienen meses, menos de un año, es súper importante el apoyo que tienen porque nos enseñan y además tu no siempre tienes tiempo para salir a las terapias y vienen niñas y te enseñan y uno puede aplicar. Pero en la etapa que está mi (hija) que está más grande ha sido genial el cambio porque además hemos estado súper respaldados por la fonoaudióloga y los talleres del día sábado, lo encuentro genial de poder compartir con chicos igual que ella, con sus pares, porque en el jardín ella es la única con Síndrome de Down, entonces está toda la semana en otra y los sábados está especialmente con sus pares que también es importante en la vida de ellos”. (EH, Fam. 23, sábado 10 de diciembre de 2016).

“(…) CET es como fantástico llegar, que acá no hay fines de lucro, que acá todos estamos en la misma, yo creo que el CET da una ventanita a que uno vaya proyectándose con los niños. Los chiquillos aprenden, nosotros aprendemos mucho más. Yo creo que a los que estamos aquí nos pasa lo mismo”. (JY, Fam. 24, sábado 10 de diciembre de 2016).

Sobre el trabajo en duplas profesionales

En términos generales, se visualiza que el trabajo realizado por el equipo es fundamental, puesto que se involucra con los niños y las niñas y sus familias. Se

resalta el nivel que posee el equipo en términos profesionales y personales.

“(…) hay que agradecer el nivel de profesionalismo de las duplas que han acompañado a los niños; nosotros hemos recibido un trato, un acompañamiento, una orientación súper buena, no tenemos en sí una comparación con centros de mayor nivel socioeconómico derechamente, pero sí tenemos la comparación de poder ver cómo los chicos se involucran en esto y creo que eso es una de las principales cosas y muy importantes a la hora de estimular a un pequeño con esa condición, entonces nosotros lo hemos notado”. (EF, Fam. 42, sábado 10 de diciembre de 2016).

“(…) la calidad de las duplas profesionales que hay, aparte de ser buenos profesionales tienen calidad humana que no muchos profesionales lo tienen, a mí me ha tocado que en otras partes voy, le hacen la terapia y eso sería, acá tienen la chispa para escucharte, para guiarte”. (CH, Fam. 20, sábado 10 de diciembre de 2016).

Sobre el programa de acompañamiento a padres, madres y/o cuidadores

Finalmente, respecto de la generación del espacio denominado “taller para padres, madres y/o cuidadores”, se le entrega un sentido especial, puesto que abre la posibilidad del diálogo, el compartir con otros padres y trabajar en aquellos aspectos que necesitan resolver en su función de progenitores. Este espacio semanal se visualiza de manera positiva posibilitando la participación de las familias como protagonistas de sus propias inquietudes, soluciones intentadas y temores.

“Y este año cambió totalmente el sistema y este año, comparto con los papás, que nos incluyen a nosotros, en el sentido de venir acá y que los chiquillos vean sus capacidades. Y aparte mientras que ellas están es eso, nosotros poder estar aquí como papás, poder conversarlo, nos vamos dando *típs* entre nosotros mismos en cosas que yo decir “pucha” pero como voy a lograr que (mi hija) haga esto. Entonces, como que eso te ayuda porque no es netamente que los niños estén trabajando en eso porque hoy día avanza en algo, no, estamos avanzando con los papás y los niños con sus pares. Entonces yo siento que los niños por lo menos este año ha sido bueno el cambio y eso de que ahora trabajen con nosotros dan las ganas de seguir” (CV, Fam. 12, sábado 10 de diciembre de 2016).

CONCLUSIONES

En general, parece ser que tanto el diseño como la implementación del modelo van bien encaminados en la percepción, resultados obtenidos y expectativas de desarrollo de las propias familias. En lo que queda por avanzar y mejorar las familias plantean sus requerimientos asociados a una mayor participación tanto en la toma de decisiones como en la retroalimentación de los avances de sus hijos e hijas. En lo específico:

“Entonces yo creo que debería ir el informarse más, en cada sesión decir esto



se hizo, en esto se avanzó o en esto quedó pendiente (...). (EF, Fam. 22, sábado 10 de diciembre de 2016).

“Cuando los niños salen en ese momento deberían hacer una pequeña charla de unos minutos, para qué tan personalizado tampoco, ya nos conocemos todos, los niños comparten. Pero que ellos se den el tiempo de hablarnos a nosotros como papás de los avances y en los no avances de los niños (...).” (CH, Fam. 20, sábado 10 de diciembre de 2016).

Por lo tanto, avanzar hacia un enfoque centrado en la familia supone asumir los desafíos, retos y oportunidades de una paulatina mayor involucración de padres, madres y/o cuidadores con sus respectivas y legítimas demandas al dispositivo de atención temprana implementado, a sus profesionales y, especialmente, a su activa participación en los avances de aprendizaje – desarrollo de sus hijos e hijas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Casados, S. N. (2012). El desarrollo del potencial de aprendizaje Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>

Cecchini, S., & Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos*. CEPAL.

Esquivel-Herrera, M. (2015). Children with Down Syndrome: Life Stories of Parents. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 311-331.

Guralnick, M. J. (2016). Early intervention: The integration of science and practice. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(7), 624.

Leal, L. (2008). Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia. Madrid: FEAPS.

McWilliam, R. (2016). Metanoia en atención temprana: Transformación a un enfoque centrado en la familia. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 133-153. Consultado en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art6.pdf>

Palacios Rizzo, A., & Bariffi, F. J. (2014). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.

Pardo, M., Gómez, M., & Edwards, M. (2012). Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI). *Para niñas y niños de 3*.

Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global* (2ª ed.). Madrid: Narcea.

Shulman, C. (2016). Theoretical Bases of Intervention in Infant and Early Childhood Mental Health. In *Research and Practice in Infant and Early Childhood Mental Health* (pp. 145-158). Springer International Publishing.

Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. Consultado en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art1.pdf>

Viloria, C. A., & González, A. F. (2017). Las prácticas de crianza de los padres: su influencia en las nuevas problemáticas en la primera infancia. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 30-42.

LA IMPLICACIÓN DOCENTE, UNA HERRAMIENTA CLAVE DE ÉXITO PARA LA IMPLANTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO. ESTUDIO DE CASO.

**Herráiz Obispo, Lara María¹, Muñoz Martínez, Yolanda²
Torrego Seijó, Juan Carlos³**

Departamento de Ciencias de la Educación,
Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España

¹e-mail: herraizobispolar@gmail.com, ²e-mail: yolanda.munozm@uah.es,

³e-mail: juancarlos.torrego@uah.es

Resumen. En este trabajo se presentan los resultados del proyecto de investigación aprobado por la Universidad de Alcalá 124/2014 titulado “Aprendizaje cooperativo: un enfoque inclusivo”. El estudio de casos se ha llevado a cabo durante los cursos escolares 2014-2015 y 2015-2016 en un Centro Educativo español público de Educación Infantil y Primaria, los resultados arrojan luz sobre cuál ha sido el factor clave en el éxito para la puesta en marcha de una metodología de aprendizaje cooperativo en dicho centro y se establece una comparativa del proceso a lo largo de los dos años de observación, desde una perspectiva de desarrollo inclusivo, a través de un proyecto de implantación en las aulas de esta metodología. Por medio de observación participante, entrevistas en profundidad y cuestionario a los alumnos, encontramos algunos factores clave que influyen en el éxito en este proceso para la realidad del centro, como la implicación docente, y que pueden ayudar a entender los procesos de mejora escolar desde una perspectiva de educación inclusiva.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo, Desarrollo profesional docente, Educación Inclusiva, Formación del docente.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Una escuela (y un aula) inclusiva es aquella en la cual pueden aprender, juntos, alumnos diferentes (Pujolás, 2009).

En un mundo donde prima la diferencia y la diversidad social, emocional, experiencial y/o situacional; los modelos tradicionales de aprendizaje están pensados para dar respuesta a un contexto homogéneo, con un único objetivo o un único modelo. ¿Podemos así asegurar la atención a toda esa diversidad y al desarrollo integral de las personas? Las escuelas inclusivas apuestan por diferentes modelos y métodos como respuesta a las propias necesidades de sus alumnos. Es un compromiso docente y social (entre otros) el crear metodologías más éticas orientadas al respeto de las distintas capacidades, al emprendimiento de proyectos en conjunto, al desarrollo de valores como la compasión, a la cooperación y la interdependencia positiva como base para la ayuda entre iguales, frente a la competición y el individualismo.

Pero entonces, ¿qué es el aprendizaje cooperativo? La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J., 1999).

Pero, ¿cómo se relacionan entre sí el aprendizaje cooperativo y la inclusión? Empezaremos hablando sobre los objetivos de una educación inclusiva, que se consiguen a través de sistemas sociales que valoran la diversidad de las personas por igual y de escuelas que se ven a sí mismas como comunidades de recursos y apoyos mutuos para conseguir este difícil objetivo (Echeita, 2012).

Los valores centrales en los que se apoya la visión de una educación inclusiva son, entre otros, la equidad, la participación, el desarrollo y la sostenibilidad de las comunidades, y el respeto por la diversidad. Para ello, el trabajo en equipo conseguirá ser exitoso cuando todas las piezas de ese puzle estén integradas en el mismo, bajo todos esos valores centrales de los que hablamos. Debemos interpretar el aprendizaje como un proceso social vinculado a una transformación en todos sus participantes (Lave y Wenger, 1991)

Gracias a la siguiente investigación dentro del centro de educación público “CEIP San Sebastián” de la ciudad de Meco, bajo el contrato de “altas capacidades y aprendizaje cooperativo un enfoque inclusivo”, hemos podido llegar a bastantes conclusiones que dan respuesta a éstas y a otras muchas cuestiones sobre esa figura del profesorado participativo, que apoya nuevas metodologías, que innova en el aula y su propia comunidad. Uno de los puntos clave de toda esta transformación docente ha sido la implantación del aprendizaje cooperativo como método único de aprendizaje en las aulas.

OBJETIVOS

- Conocer qué aspectos son fundamentales para la ejecución de una buena práctica docente basada en el aprendizaje cooperativo de aula y la educación inclusiva, teniendo en cuenta y desarrollando todas las necesidades y capacidades de los alumnos.
- Puesta en marcha de la metodología de aprendizaje cooperativo y acompañamiento durante el proceso, con el fin de llevar a cabo acciones de mejora e innovación en el centro.
-

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

A lo largo de dos años, el grupo de investigación hemos podido observar el cambio y el proceso de transformación del CEIP San Sebastián de la ciudad de Meco, en Madrid. Dicha investigación, se ha llevado a cabo a lo largo de los dos años lectivos (septiembre a mayo), y se organiza en tres fases, resumidas en la siguiente imagen:

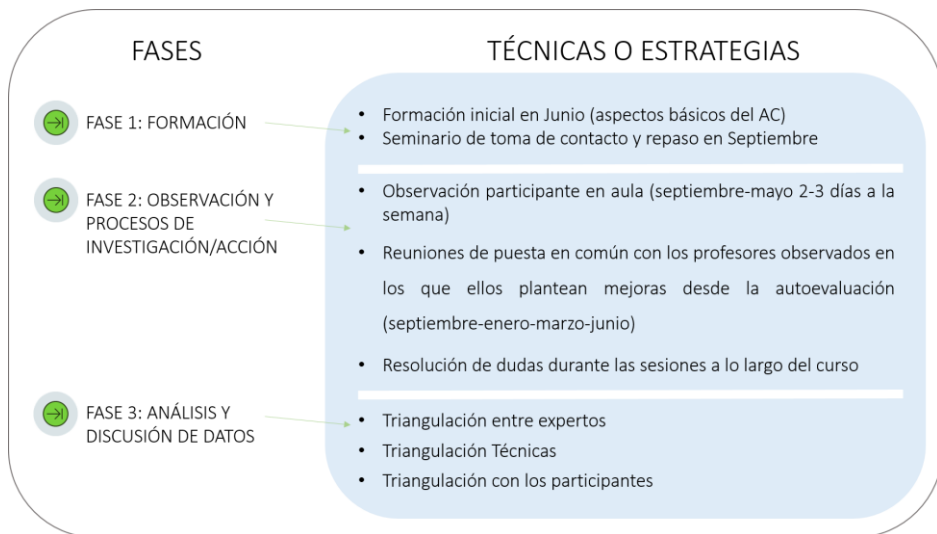


Imagen 1. Esquema de las fases llevadas a cabo en la investigación

Han sido tres las acciones de la propia investigación, en primer lugar, la primera reunión o sesión de formación, en segundo lugar, los seminarios de comienzo para indagar en conceptos más específicos y en la propia organización de la tercera y última acción; la observación participante. En ella los investigadores pasamos por todas las aulas dos o tres veces por semana, para asesorar y apoyar a los docentes en todo el proceso de transformación. La observación participante requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando.



La implicación supone participar en la vida social y compartir actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o una institución (compartir la hora del recreo tomando café, comentar sobre los acontecimientos más importantes del colegio, participar en reuniones, etc.)

Es importante explicar que de un año a otro del proceso se cambian las necesidades y la demanda por parte del centro en todo aquello en lo que se quería mejorar. El primer año fue un proceso inicial, en el que el centro tenía que definirse, comenzar con sus primeros pasos, con unas necesidades diferentes a las que se obtuvieron en el segundo año, donde se correspondían más a un proceso para afianzar todo lo aprendido en el primer año. Así como el primer año necesitaban más formación en toda la metodología del aprendizaje cooperativo básico, el segundo año se centraban en dudas concretas de la práctica docente de toda esa información recogida anteriormente.

Estrategias para la recogida y análisis de los datos

Diario del investigador: Donde se han recogido todos los datos relevantes a lo largo de la observación participante por todos los investigadores del proceso.

Grado de Cooperatividad de Pujolás: Una herramienta creada por Pujolás, en la que se evalúan los grupos base cooperativos. Se pasó la herramienta al inicio y al final de ambos años, para ver todo el proceso de cambio y que sirvió de evaluación metodológica tanto para nosotros como para el centro.

Cuestionario de elaboración propia a los alumnos: Con él se quiso dar voz a los alumnos, para que nos contasen su propio punto de vista, de cómo sentían y vivían ellos la metodología, las dificultades que iban apareciendo, e incluso de lo que apreciaban ellos en su “profesor cooperativo ideal”.

EVIDENCIAS

Apostar por el trabajo docente en equipo

Si nuestra metodología es cooperativa y requiere de un trabajo en equipo, ¿por qué para los docentes y el resto de la comunidad educativa debería ser diferente? Buscar apoyo, opiniones y nuevas visiones enriquece la calidad de nuestra docencia y puede dar un giro positivo. Estamos de acuerdo con Santos Guerra, M. A. (2014) en el que cita a Perkins que dice que “una escuela inteligente” o en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos, sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros.

Hay que apostar por la colaboración docente, menos puertas cerradas en las aulas, se puede apostar por varios docentes en una misma aula para que queden cubiertas las necesidades de todos los alumnos sin que suponga demasiado esfuerzo.

Sólo los profesores que de verdad trabajaban, se coordinaban y aprendían unos de otros, tenían éxito en el proceso, como bien dice López Melero (2004, 268) sólo cuando la necesidad de perfeccionamiento y colaboración inunde el pensamiento del profesorado, entonces y no antes, es cuando las instituciones responsables, tendrán que crear estrategias para el perfeccionamiento del profesorado implicado en esta nueva cultura.

Intercambiar experiencias es la mejor forma de aprender y reflexionar sobre nuestra práctica docente. Acabaron dándose cuenta de que solo compartiendo experiencias y buscando la ayuda y la opinión de sus iguales conseguían encontrar alguna solución a los conflictos que tenían en clase. A continuación, enumeramos dos evidencias claras de cómo ellos mismos (equipo directivo y docente) vieron esa necesidad y modificaron su propio trabajo para coordinarse de un año a otro. En primer lugar, toda la comunidad educativa (docentes, equipo directivo y orientación) ampliaron en su horario jornadas y horas libres de intercambio de ideas y puestas en común del proceso donde compartían experiencias y se ayudaban los unos a los otros, de ahí salió la mayor parte del progreso del centro. Y, en segundo lugar, añadieron una hora de coordinación entre los docentes con el tema monográfico “buenas prácticas en la implantación del aprendizaje cooperativo”, en estas sesiones compartían sus experiencias, aquello que había funcionado y se podía llevar a cabo en otra clase, etc.

Los profesores valoraron muy positivamente este cambio organizativo del centro, porque es uno de los puntos más importantes de cualquier proceso de transformación. Tiene que ver con ese compromiso docente y esa visión de cambio que deben de tener los profesores en todo el proceso. Nadie dijo que los cambios fuesen fáciles, pero la insostenibilidad del actual sistema educativo hace que sea imparable. Ninguno siente el proceso de la misma manera, pero esa unión y ese trabajo en equipo hace que todos se unan al carro y que las dificultades normales que podamos encontrar se solventen de la mejor manera posible para todos.

El aprendizaje cooperativo como herramienta para la participación y la inclusión educativa

Hemos recogido muchas evidencias que apoyan la idea de que el Aprendizaje Cooperativo es la mejor herramienta para generar esa participación de los alumnos, para darles voz y para generar en ellos una interdependencia positiva, propia de la metodología. Pero destacamos los resultados obtenidos en el cuestionario que pasamos a los niños. A continuación, mostramos algunas tablas e imágenes recogidas de la prueba.

¿Cómo te sientes y qué te aporta trabajar en equipo?

“Te ayudas más y no tienes los defectos de antes porque los intentas mejorar” (Alumno 6, Cuestionario alumnos, 30 de Abril de 2015).

“Me siento identificada porque me puedo expresar tal y como soy” (Alumno 7, Cuestionario alumnos, 30 de Abril de 2015).



Los alumnos nos mostraron suficientes pruebas de que, para ellos, aparte de aprender de una manera más integral, se sienten mejor formando parte de un grupo de trabajo. Se sienten útiles, importantes y sobretodo protagonistas de su propio aprendizaje, independientemente de sus dificultades y capacidades. Se demuestra, además, que son conscientes de todo ese proceso, de los conflictos que puedan surgir, de las debilidades y de las fortalezas de todo el grupo, etc.

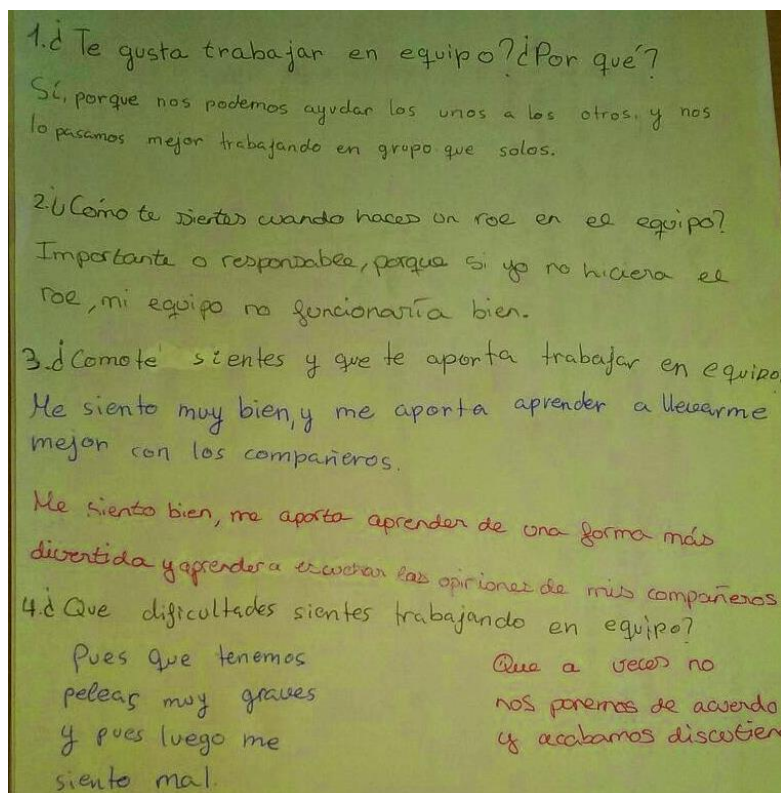


Imagen 3: Ejemplo de cuestionario. Foto tomada durante la observación a 5º de primaria del CEIP San Sebastián, Meco. 30 de Abril de 2015

En definitiva, nos hemos encontrado con algunos factores clave para desarrollar con éxito esta implantación. Factores que podrían resumirse en: Dar autonomía, autogestión, participación y oportunidad a todos los alumnos para formar parte de su proceso de enseñanza y aprendizaje; Tener (como docentes) motivación, visión y predisposición por la innovación y la transformación educativa; Cambiar y mejorar el lenguaje que se emplea como docentes, puesto que actuamos de modelo de nuestros alumnos, es decir, un lenguaje que desarrolle la participación, la autogestión y el respeto.

Además de, recurrir a la autoevaluación y reflexión de nuestra profesión docente todos y cada uno de los días para poder ser verdaderos profesionales; Salir de nuestra zona de confort y arriesgar por nuevas metodologías para adaptarse al contexto actual y futuro; Una formación constante en herramientas y estrategias para atender las necesidades de todos y cada uno de nuestros alumnos, además de para nosotros mismos; Y por último ha sido clave también esa coordinación docente que hablamos. Buscar apoyo, opiniones y nuevas visiones enriquece la calidad de nuestra docencia y puede dar un giro positivo.

CONCLUSIONES

En el aula es importante fomentar la participación activa de los alumnos, la autorregulación, el libre pensamiento, la autonomía personal, la personalidad individual y las capacidades generales de cada alumno. Si esto se lleva a cabo, generaremos alumnos con una potencialidad creativa muy alta, capaces de solucionar problemas que vayan surgiendo de una manera fácil y adecuada a sus propias capacidades, sin miedo al error y avanzando gracias a él.

Es esencial como educadores entender la educación como un derecho propio que nos permita mejorar la calidad en nuestro proceso de desarrollo. Si se entiende de esta manera no será difícil realizar propuestas educativas de carácter innovador que se centren fundamentalmente en el aprendizaje de los alumnos, no sólo de meros contenidos académicos, sino también de otro tipo de conocimientos, conocidos más bien como competencias personales. En palabras de Mirás (1991, 11) “La educación es un factor determinante del desarrollo global del ser humano”.

Uno de los objetivos claros del aprendizaje cooperativo es la inclusión de todo el alumnado en un aula donde poder adquirir conocimientos y competencias personales para desenvolverse en la sociedad, además de experiencias y responsabilidades con el resto de compañeros. Por eso es la única metodología que es capaz de generar esos espacios de trabajo donde todos, independientemente de sus capacidades, somos capaces de aportar, de aprender, de participar, en definitiva. Pero en todo ese proceso es básico que para que el aprendizaje cooperativo en las aulas funcione, el equipo directivo y docente previamente haya aprendido a trabajar de esa manera. Sin este factor, esa replicabilidad a las aulas no sería exitosa en una totalidad escolar.

Evidentemente, en la práctica, todas las acciones que hagamos como docentes dentro de este contexto cooperativo y participativo son susceptibles de mejoras, ya que somos conscientes de la necesidad de realizar una reflexión continua sobre su puesta en marcha y la modificación de todo aquello que no funciona, lo cual garantizará una optimización del proceso dentro de la intervención educativa consiguiendo que el alumnado tenga el mejor desarrollo y crecimiento para alcanzar su bienestar personal y profesional en su futuro.

Asimismo, no queremos terminar sin decir que la utopía educativa nunca se



lograría sin visión, voluntad y acción; es cuestión de ir dirigiendo las acciones y actitudes a aquello que nos gustaría que fuera, reflexionando y cambiando las fórmulas cuantas veces haga falta hasta lograr que todos los alumnos/as disfruten del derecho a la educación, con todo lo que esto conlleva. Si algo es importante en cualquier proceso de cambio, es esa visión y voluntad docente para lograrlo. Nada sería posible sin esa voluntad y motivación. En definitiva, el pilar para que se dé ese cambio es el docente, que, a su vez, forma parte de una comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2002), Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos, *Revista de Educación*, nº 327, 69-82.
- Booth, t. Y Ainscow. M. (2002), *Index for inclusion. Developing leaning 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.
- Echeita, G. (2012), Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo, Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, (19), 7-24.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E. (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Paidós.
- Johnson, D. & Johnson, R; (2014), *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*, Madrid, SM.
- Lave J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- López Melero, M. (2004), *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*, Archidona, Aljibe.
- Miras, M. (1991). *Educación y desarrollo. Infancia y aprendizaje*, 14(54), 3-17.
- Pujolàs, P. (2002). *Enseñar Juntos a Alumnos Diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación*. Documento de Trabajo. Universidad de Vic. Zaragoza.
- Pujolàs, P. (2009), La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad, *Revista de Educación*, 349, pp. 225-239.
- Pujolàs, P. (2009), Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes, Universidad de Vic (Barcelona). *VI jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*.
- Santos Guerra, M.A. (2004). Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45-69.

Torrego, J. C. y Negro, A. (Coords.) (2012), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, Madrid, Alianza.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS DIFERENTES APLICACIONES PARA AUTISMO Y ASPERGER. PROPUESTA EDUCATIVA A TRAVÉS DE UNA APP

Montes Pérez, Adelaida/, Morales Díaz, Marina

Universidad de Córdoba, España

¹ e-mail: adelaidamonper@gmail.com, ² e-mail: marina.modiz@gmail.com

Resumen. Los nuevos planes de estudio del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) orientan la educación hacia la investigación e innovación metodológica, percibiendo la necesidad de substituir la lección magistral por un aprendizaje basado en competencias, donde el alumno es el responsable del mismo aprendizaje este a su vez busca un nuevo enfoque globalizador al conocimiento del discente. A su vez, pretende motivar a los profesionales de la educación para que adquieran nuevas metodologías y recursos didácticos.

De esta forma, la propuesta didáctica que se presenta tiene como finalidad conocer el desarrollo del niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE) concretamente la propuesta didáctica se va a centrar en el Autismo y Síndrome de Asperges y su relación con las Aplicaciones Informáticas (APP), en edades comprendidas entre tres y doce años, y que se han desarrollado para ellos. Estas App le serán facilitadas al discente por medio de dispositivos móviles (Tablet, Smartphone, Ipad, etc) para ello se utilizarán de forma lúdica con una metodología activa y participativa. Se pretende conocer si con las App se mejora el proceso de Enseñanza-Aprendizaje y optimizan a su vez las capacidades cognitivas, emocionales y lingüísticas. Recogeremos en una tabla todas las App que se encuentran óptimamente valoradas relacionadas con el Síndrome de Asperges y el Autismo. Con el objetivo posterior de crear una propuesta didáctica de una App que reúna todos los requisitos necesarios para que el discente realice un aprendizaje óptimo.

Palabras clave: App, Asperger; autismo, aprendizaje



INTRODUCCIÓN

Apps

Las Apps han sido creadas para una tarea específica, por ejemplo, se pueden encontrar aquellas que permiten consultar el tiempo, el correo, adquirir entradas para el teatro o cine, acceder a redes sociales, ver vídeos, etc. (Cáceres, Roy, Zachman, 2013). Existen distintos tipos de aplicaciones y de acuerdo a su funcionamiento se pueden encontrar (Blanco, 2009):

- Aplicaciones de sistemas.
- Aplicaciones ofimáticas.
- Aplicaciones multimedia.
- Aplicaciones de organización.
- Aplicaciones para ocio.
- Aplicaciones de accesibilidad.
- Aplicaciones web.

Con respecto a las apps educativas, la diversidad de herramientas que se ofertan permiten al alumnado un aprendizaje más lúdico, teniendo en cuenta, el atractivo que los dispositivos móviles tienen para esta generación que accede a las aulas, el ejemplo de ellas están, iBook, Keynote, Puzzles en 3D, iTunes U, Prezi, Drive, Traductor, izip, Pages, Skype, Dropbox, entre otras.

Autismo, síndrome de Asperger y apps

El autismo o TEA (Trastorno del Espectro Autista) es un tipo de trastorno neurocognitivo que se caracteriza por la deficiencia de comportamientos no verbales como son la falta de contacto visual con las personas, la falta de expresión facial o las anomalías corporales. Además de estos aspectos aparentemente visuales, se encuentran las deficiencias del lenguaje, estos niños son incapaces de mantener una conversación, suelen mantener actividades repetitivas y solitarias, reaccionan a través de impulsos o agresiones oponiendo resistencia a la alteración de sus rutinas (Vila, C., Diogo, S. & Sequeira, S, 2009).

Por otro lado, y en consonancia con el anterior, nos centramos en el concepto de Síndrome de Asperger, siendo este una variante del TEA con varias diversificaciones, como puede ser las conocidas elevadas habilidades cognitivas que poseen estos niños, sus comentarios molestos hacia otras personas, aunque no inciertos, su falta de estimulación en clase, sus curiosos métodos para resolver inconvenientes, la imposibilidad de interpretar la ironía y su capacidad de expresar emociones (Athwood, T., 2002), entre otras muchas cualidades. Las semejanzas con el autismo, son su falta de empatía, la dificultad para mantener relaciones sociales, los ataques de ansiedad ante los cambios, etc.

Teniendo una leve idea sobre ambos conceptos es necesario conocer cómo de beneficiosas son las apps para este tipo de colectivo, y qué pueden aportar cada una de

ellas, para así poder garantizar el éxito educativo en estos tipos de necesidades, como explica Gómez, J.L.C., & García, V.A. (2012), las Tics aportan numerosas ventajas para estos tipos de trastornos como son el fomento de la comunicación; la adaptación al ritmo de aprendizaje del niño; el aprendizaje de emociones a través de la visualización de perfiles humanos que expresan emociones; el impulso a la sociabilidad, con historias de realidad virtual semejantes a las que el menor se puede topar; o la adquisición de vocabulario para fomentar el aprendizaje verbal.

Partiendo de estos conceptos hemos desarrollado una serie de objetivos que nos serán de ayuda en el momento de abordar este estudio.

OBJETIVOS





En consideración al marco teórico, nos proponemos a conseguir los siguientes objetivos:

- Conocer las diferentes Apps destinadas a alumnos diagnosticados con SA y TEA y su influencia en el aprendizaje
- Mejorar el desarrollo cognitivo de esta tipo de alumnado
















Las hipótesis a las que nos conducen estos objetivos son: ¿existen apps que ayuden al desarrollo cognitivo en los niños con Síndrome de Asperger y Autismo?














DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

A continuación se presenta una tabla donde se recogen las App que manipularán los alumnos según una serie de factores, como son: la finalidad que tiene este tipo de App y lo que pretende mejorar, el nivel educativo, el objetivo del curriculum según la etapa, la necesidad específica de apoyo educativo, las habilidades que el alumno puede desarrollar a partir de la utilización de esa aplicación (App), el sistema operativo y el idioma.

App	Finalidad	Necesidad Específica Apoyo Educativo	Habilidades Desarrolladas	Sistema Operativo	Idioma
	JABTalk, Es una app que trabaja la comunicación por voz, está diseñada para mejorar esta competencia oral.	Trastorno Específico del lenguaje (TEL). Trastorno del espectro autista (TEA) Síndrome de Asperge Dislalia, disfemia, disglorias, disfasia y disartría.	Rastreo, construcción y selección de palabras o frases. Interacción (feedback) Mejora la capacidad visual. Habilidades lectoras y escritas.		 



 <p>Palabras Especiales, esta app permite aprender a reconocer palabras, identificando y emparejando dibujos con sonidos.</p>	<p>Síndrome de Down Trastorno del espectro autista (TEA)</p> <p>Parálisis cerebral.</p> <p>Discapacidad auditiva</p> <p>Síndrome de Asperger</p> <p>Retraso cognitivo</p>	<p>Estimula el habla y ayuda a la claridad</p> <p>Amplía el vocabulario</p> <p>Desarrollo coordinación viso-manual.</p> <p>Mejora la motricidad fina.</p> <p>Percepción espacial.</p>	  
 <p>Números Especiales, los niños con dificultades de aprendizaje o discapacidad fomentan el desarrollo matemático desde esta aplicación.</p>	<p>Síndrome de Down.</p> <p>Trastorno del espectro autista (TEA)</p> <p>Carencias en motricidad fina.</p> <p>Discapacidad auditiva.</p> <p>Parálisis cerebral.</p> <p>Síndrome de Asperger</p> <p>Retraso cognitivo</p>	<p>Destreza matemática: contar, emparejar, ordenar, comparar y seleccionar</p> <p>Mejora la motricidad fina.</p> <p>Percepción espacial.</p>	  
 <p>Serie 1, aprender a ordenar objetos según forma, color, tamaño y entre otras características. además de desarrollar conceptos matemáticos primarios como tamaño o cantidad</p>	<p>Síndrome de Down.</p> <p>Trastorno del espectro autista (TEA)</p> <p>Carencias en motricidad fina.</p> <p>Daltonismo</p> <p>Parálisis cerebral</p> <p>Síndrome de Asperger</p> <p>Retraso cognitivo.</p> <p>Déficit de atención e hiperactividad</p>	<p>Mejora la motricidad fina.</p> <p>Percepción espacial.</p> <p>Habilidades matemáticas</p> <p>Habilidades cognitivas</p> <p>Habilidades visuales</p>	   
 <p>Sígueme, es una app destinada para niños con autismo, con el objetivo de que estos evolucionen la atención visual.</p>	<p>Trastorno del espectro autista (TEA).</p> <p>Parálisis cerebral.</p> <p>Síndrome de Asperger.</p> <p>Retraso cognitivo.</p>	<p>Desarrollo de los procesos perceptivo-visual y cognitivo-visual</p> <p>Construcción significado de las palabras</p> <p>Estimulación basal.</p> <p>Favorece la fijación y el seguimiento visual.</p> <p>Desarrollar la capacidad de observación.</p>	   

	<p>Pica, App destinada para niños autistas y con Síndrome de Down. Incluye actividades matemáticas, lenguaje, conocimiento del entorno, autonomía y habilidades sociales</p>	<p>Trastorno de espectro autista (TEA). Trastorno generalizado del desarrollo (TGD). Síndrome de Down. Parálisis cerebral. Síndrome de Asperger. Retraso cognitivo</p>	<p>Percepción y discriminación visual y auditiva. Comunicación con el entorno. Adquisición de vocabulario y comprensión del significado. Desarrollo de la memoria. Mejora de la fonética, sintaxis y pragmática del lenguaje. Trabajo de coordinación óculo-manual. Desarrollo suposiciones, conclusiones e interpretaciones. Aprendizaje causa-efecto Interacción social.</p>	<p>  </p>
	<p>AbaPlanet, Es una aplicación destinada a niños con autismo, con la intencionalidad de estimular su aprendizaje a través de actividades lúdicas</p>	<p>Trastorno de Espectro Autista (TEA) Trastorno del lenguaje en general</p>	<p>Desarrollo de los procesos perceptivo-visual y cognitivo-visual.</p>	<p>   </p>
	<p>Secuencias, suplemento educativo para todos los niños, en especial a niños con NEE.</p>	<p>NEE (Necesidades Educativas Especiales)</p>	<p>Aprendizaje de habilidades cotidianas Desarrolla Hábitos de autonomía. Habilidades lingüísticas. Aprendizaje de emociones</p>	<p>     </p>














 <p>Proloquo4text, es una herramienta utilizada para escribir, participar y hablar, destinada a personas con deficiencias en el lenguaje</p>	Trastorno de Espectro Autista (TEA)	Percepción y discriminación visual y auditiva.	
	Parálisis cerebral	Comunicación con el entorno.	
	Trastorno general del desarrollo	Adquisición de vocabulario y comprensión de significado.	
	Apraxia	Desarrollo de la memoria.	
	Apoplejía	Mejora de la fonética, sintaxis y pragmática del lenguaje.	
	Trastorno craneoencefálico	Interacción social	
 <p>Proloquo2Go, app destinada a gran variedad de público, con la intención de desarrollar el aprendizaje lecto-escritor y verbal.</p>	Trastorno de Espectro Autista (TEA)	El vocabulario está adaptado a cada necesidad	
	Parálisis cerebral	Eficaz para el desarrollo del lenguaje	
	Síndrome de Down	Desarrolla la lectoescritura	
	Trastorno general del desarrollo	Contribuye a la discriminación auditiva de voces	
	Trastorno específico del lenguaje		
	Apraxia		
Apoplejía			
Trastorno craneoencefálico			

Tabla1. Apps educativas Fuente: elaboración propia

PROPUESTA PRACTICO-DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que vamos a realizar trata de la creación de una app para niños con síndrome de Asperger, muchos niños con este tipo de trastorno tienen puntos de interés muy particulares, y como señala Lledó, (2007), las características son las siguientes:

- No manifiestan grandes motivaciones por situaciones o aspectos externos, como los compañeros de su edad pueden mostrar. Su motivación está estrechamente centrada en centros relacionados con su interés.
- Por tanto, su nivel de atención aumenta con las tareas que consideran gratificantes o motivadoras.

Por ello, la creación de esta app se basa en los puntos anteriormente citados y sobre todo porque estamos inmersos en una sociedad tecnológica en la cual todo se mueve a

través de ella.

Muchos niños con Síndrome de Asperger tendrán su centro de interés en la tecnología y para ello, hemos creído necesario que los propios alumnos realicen su aprendizaje a través de la tecnología. Con esta app se le enseñará a interpretar los dobles sentidos de las frases y sobre todo a que puedan comprender la materia dada en clase. Si ellos en clase se encuentran en el tema del cuerpo humano, pues a través de esta app le aparecerá un esqueleto primero con huesos y luego con músculos en el cual tengan que encontrar los músculos o huesos perdidos y cada vez que vaya señalando una parte le nombre que parte de hueso o musculo es, de tal manera el alumno estará realizando un aprendizaje por descubrimiento guiado en el cual y a través de la tecnología que es su punto de interés reforzaremos su atención y por consiguiente podrá realizar un aprendizaje.

EVIDENCIAS Y CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se tiene en cuenta el impacto que ha provocado la inclusión de las tecnologías en la sociedad y sobre todo en el ámbito educativo. No obstante, podemos encontrar diferentes aplicaciones que han sido diseñadas para mejorar algunas discapacidades, pero todas ellas son escasas, porque no todas pueden incidir igualmente en el desarrollo del niño, ni todas se adaptan a todas las discapacidades y además no llegan a todos los niveles educativos, por lo tanto, ¿pueden llegar aprender y desarrollarse cognitivamente a través de la utilización de las diferentes app que se plantean en este trabajo?, un valor muy importante en el aprendizaje de los alumnos viene a través de los docentes y sobre todo a través de la formación que estos han recibido, es importante y tal como señala los nuevos planes de estudio del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los docentes tienen que orientar su educación hacia la innovación metodológica, reemplazando así la lección magistral por un aprendizaje basado en competencia, donde el alumno es el protagonista, solo así podemos con unos docentes bien formados podemos llegar a ofrecerle a todos los alumnos y en concreto aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) la atención que necesitan para que sus destrezas, motrices, emocionales, cognitivas y sensoriales sean desarrolladas por completo.

Por otro lado, si nos adentramos en el curriculum podemos conocer como este nos plantea una serie de objetivos en los cuales se encuentra presente el desarrollo, uso y aprendizaje de las TIC para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En el presente trabajo se han seleccionado para las aplicaciones (App) los objetivos generales del mismo, para así poder relacionar las destrezas que se pueden desarrollar con las discapacidades que se trabajan en las diferentes aplicaciones.

Cabe destacar, que actualmente hay poco conocimiento y estudios relacionados con el uso de las aplicaciones educativas y las Necesidades Educativas Especiales (NEE), por lo tanto es necesario que los docentes tengan presentes las



diferentes app dedicadas para la NEE y trabajen con los alumnos que así lo requiera, para ellos además de trabajar y mejorar las destrezas puedan educarse en el entorno de las TIC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assitiveware (2017) Recuperado (20/01/2017)

Assittiveware(2017) Recuperado (23/01/2017)

Attwood, T. (2002). El síndrome de Asperger. *ED.: Paidós, Barcelona.*

Blanco,P.,Camarero, J.,Fumero, A., Werterski, A., & Rodríguez, P. *Metodología de desarrollo ágil para sistemas móviles. Introducción al desarrollo con Adroid y el Iphone., Doctorado en Ingeniería de Sistemas Telemáticos, 2009.*

Cáceres, R.,Roy, A., Zachman, P., (2013) *Apps móviles como herramienta de apoyo al aprendizaje matemático informal en Educación Superior.* Departamento de Ciencias Básicas y Aplicadas. Universidad Nacional del Charco Austral. Recuperado de: (20/01/2017) <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27556/5508.pdf?sequence=1>

Fundación Planeta Imaginario (2017)

Fundación Planeta Imaginario (2017)

Gómez, J. L. C., & García, V. A. (2012). Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones en el ámbito de los trastornos del espectro del autismo. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 43(242), 6-25

<http://www.assistiveware.com/es/producto/proloquo2go>

<http://www.assistiveware.com/es/producto/proloquo4text>

Lledó Carreres, Asunción, et al. (2007)."La inclusión educativa y digital para el alumnado con síndrome de Asperger". En: TIC@aula 2007. Aula digital [Recurso electrónico]. Alicante : Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación, 2007. ISBN 978-84-690-6871-7

Recuperado (25/01/2017). <http://www.abaplanet.com/es>

Recuperado (25/01/2017). <https://itunes.apple.com/es/app/isecuencias/id506624913>

Vila, C., Diogo, S., & Sequeira, S. (2009). Autismo e síndrome de Asperger. *O portal do psicólogo.*

EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO REFERENTE DE LA DIVERSIDAD: PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO EN LOS CENTROS

Amaro Agudo Ana¹, Navarro Mateu Diego²

¹Centro de Magisterio La Inmaculada. Universidad de Granada, España
e-mail: anaamaro@eulainmaculada.com

²Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España
e-mail: diego.navarro@ucv.es

Resumen. El álbum ilustrado es un material educativo muy valioso en edades tempranas. En los álbumes, las ilustraciones llevan el mayor peso narrativo de la historia; contiene en sí mismo un lenguaje muy eficaz, donde las imágenes aportan modelos con los que los niños pueden identificarse. Con el objetivo de verificar hasta qué punto estas publicaciones representan la diversidad y, en cualquier caso, la realidad actual, nos centramos en los álbumes ilustrados que aporten valores sobre la inclusión social desde diferentes puntos de vista: la igualdad de géneros, el multiculturalismo, la discapacidad y el respeto a “lo diferente”. La finalidad de esta comunicación es resumir el trabajo de campo que se va a realizar en los centros escolares donde se lleve a cabo la implementación de los cuentos ilustrados seleccionados para la investigación.

Palabras clave: álbum ilustrado, educación inclusiva, diseño de actividades



INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

En la actualidad, nos encontramos colectivamente inmersos en un momento en el que buscamos como desarrollar y transferir en el ámbito educativo un conjunto de valores y actitudes que permitan desarrollar sociedades inclusivas, a la vez, que permitan y faciliten el cumplimiento efectivo de los derechos de todas las personas, tal y como tenemos recogido en el conjunto de leyes, tanto internacionales, como nacionales y autonómicas. Sin duda, para poder alcanzar estas sociedades inclusivas, es necesario el desarrollo de escuelas inclusivas, las cuales deben contribuir a evitar cualquier tipo de proceso de exclusión de cualquier naturaleza, generando dinámicas inclusivas, en el que todos y todas desde su diferencia, conformen “nuevas sociedades” más abiertas, democráticas, dialogantes, y respetuosas, y con capacidad de enriquecerse unos de otros, a partir del reconocimiento de las diferencias, en vez de la búsqueda de la homogenización de las mismas. (Navarro, Amaro, 2016). En este contexto se enmarca este proyecto de investigación, Proyecto I + D HAR2014-53168-P titulado *Multiculturalismo y Exclusión Social en Imágenes Infantiles: Ilustración y Pedagogía*. Dicho proyecto se centra en el álbum ilustrado infantil como medio de apoyo a la educación en valores en la infancia relacionados con la inclusión. En esta comunicación se recoge parte del trabajo de la segunda fase de las tres en las que se divide el proyecto:

-1ª fase. Prospección y análisis: búsqueda de álbumes infantiles publicados en España en los últimos 10 años que traten los valores de inclusión descritos anteriormente. La muestra es analizada en función de unas variables sintácticas y semánticas recogidas en una base de datos (Hidalgo, 2015) que nos facilitará el análisis y la extracción de resultados de la investigación.

-2ª fase. Diseño de estrategias educativas: tras la elaboración de la base de datos y extracción de resultados de la muestra recogida, se comienza con el diseño de estrategias educativas basadas en estos álbumes que serán trabajadas en diferentes colegios de la provincia de Granada y Valencia con niños tanto de infantil como de primaria de entre 3 y 9 años de edad.

-3ª fase. Trabajo de campo: finalmente se llevará a cabo en los colegios seleccionados las actividades propuestas en torno a los álbumes. Tras la recogida de las evidencias durante el desarrollo de las actividades se analizarán y se extraerán conclusiones que valoren la capacidad y el potencial de estas publicaciones para la transmisión de los valores de inclusión que perseguimos.

A lo largo de la primera fase hemos utilizado un total de 90 álbumes, que son el resultado de la fase de prospección llevada a cabo. Los álbumes de la muestra recogida responden a 4 categorías en función del argumento principal:

- Igualdad de géneros: son libros que defienden la igualdad entre el género masculino y femenino de forma directa.

- Multiculturalismo: se pone en evidencia la necesidad de la multiculturalidad y la igualdad de los seres humanos más allá de razas o culturas.
- Discapacidad: intentamos abarcar cualquier tipo de discapacidad con lo que incluimos discapacidad física, sensorial e intelectual.
- “Lo diferente”: en esta categoría incluimos los álbumes que no pueden enmarcarse dentro de las categorías anteriores y que tratan la diferencia de algún individuo, animal u objeto en tanto en cuanto dificulta su inclusión en la sociedad.

Una vez analizados los álbumes de cada categoría hemos encontrado diferentes tipologías en función del mensaje principal del álbum.

Para llevar a cabo el trabajo de campo en los colegios hemos realizado una selección de álbumes a partir de la muestra analizada que tenga en cuenta las categorías y las tipologías obtenidas con el objeto de que sea lo más variada posible. La selección consta de 24 álbumes, 4 álbumes por curso repartidos entre 1º de infantil y 4º de primaria. El maestro podrá elegir de entre estos 4 el álbum que prefiere para trabajar en su aula.

En esta comunicación vamos a centrarnos en la segunda fase de la investigación, el diseño de las actividades que se van a llevar a cabo en los centros escolares, y nos marcamos como objetivos los siguientes:

- Potenciar la función de la ilustración como elemento favorecedor de la inclusión de colectivos desfavorecidos desde las publicaciones destinadas a las edades más tempranas.
- Contribuir a la creación de estrategias didácticas concretas basadas en la ilustración, con las que poder trabajar con los niños desde los colegios y favorecer la mejora del concepto de lo diverso y de la inclusión en las aulas.

ADECUACIÓN A LOS OBJETIVOS DE LAS ETAPAS. METODOLOGÍA DE TRABAJO.

A continuación pasamos a exponer las características de las etapas en las que vamos a implementar el proyecto.

1.1. Etapa de educación infantil.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013 establecen la Educación Infantil como la primera etapa del Sistema educativo español, con identidad propia y de carácter voluntario. Organizada en dos ciclos, compuestos cada uno de ellos de tres cursos escolares, el primero hasta los 3 años, y el segundo desde los 3 hasta los 6. En



nuestra investigación la aplicaremos en el segundo ciclo de infantil, a lo largo de los tres cursos que la conforman.

Los **objetivos generales** de esta etapa educativa recogidos en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, son los siguientes:

- Conocer el propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar el entorno familiar, natural y social.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

El conjunto de álbumes ilustrados utilizados en el proyecto, son perfectamente compatibles con estos objetivos, ayudando a la consecución de los mismos. En esta etapa, se inicia la lectoescritura por lo que prestaremos especial atención a lo visual, quedando lo narrativo relegado a la expresión oral.

En referencia a la metodología a trabajar en la etapa de Ed. Infantil, debe estar basada en experiencias y actividades de juego, todo ellos enmarcado en un ambiente de confianza y afecto para facilitar y propiciar la autoestima del alumno y su integración social. En nuestro caso, se trabajarán los álbumes en su vertiente visual y narrativa, ya que entendemos que los alumnos se encuentran en una etapa en la que no necesariamente han accedido a la comprensión lectora. En ese sentido será importante contar con la colaboración del profesor o profesora como agente narrativo, apoyado en la proyección de las imágenes que componen el álbum.

De acuerdo con Willi Vogt (1979, p.20) en Metallo, G., & Ruiz Moreno, M. (2012) el niño puede expresar en el juego todas sus necesidades fundamentales; su afán de actividad, su curiosidad, su deseo de crear, su necesidad de ser aceptado y protegido, de unión, de comunidad y convivencia.

1.2. Etapa educación primaria.

En la Educación Primaria se establecen siete competencias clave (en línea con la Recomendación 2006/962/EC, del parlamento Europeo y del Consejo de 18 de

diciembre de 2006), esenciales para lograr el bienestar de las sociedades europeas. De entre estas competencias destacaremos dos por estar directamente relacionados con los objetivos de nuestro proyecto:

- Competencias sociales y cívicas
- Conciencia y expresiones culturales.

Si bien en esta etapa destacan las competencias clave relacionadas con el aprendizaje de la matemática, la ciencia y la tecnología, vemos cómo se siguen valorando capacidades básicas y fundamentales para la convivencia y la realización de todo individuo.

En esta etapa trabajaremos con niños de 6 a 9 años de edad, por lo que las actividades propuestas podrán ser más complejas y contener tareas de lecto-escritura.

1.3. Procedimiento seguido para la elaboración de las actividades didácticas.

Para el trabajo en las clases tanto en la etapa de Educación Infantil, como en la Etapa de educación primaria, hemos optado por diseñar una Actividad Didáctica, en la que orientamos y proponemos como trabajar cada uno de los álbumes ilustrados. Ésta actividad didáctica se puede temporalizar para ser trabajada en un mínimo de tres sesiones y un máximo de cinco.

La información que compone la ficha de cada actividad didáctica es la siguiente:

En primer lugar se expone el nombre del cuento ilustrado, así como de la categoría, tipología y valores que desarrolla cada uno de ellos, esta información ha sido desarrollada en la primera parte de esta investigación, encontrándose en ellas las cuatro categorías anteriormente descritas, así como el conjunto de tipologías presentes en cada una de ellas. También se indican los valores que se trabajan.

A continuación se detallan los objetivos específicos que van a desarrollarse con la actividad, así como los materiales necesarios para poder llevarla a cabo, y su tiempo estimado.

La práctica, está dividida en tres fases o sesiones, puesto que pueden llevarse a cabo de forma flexible, siguiendo el ritmo de los componentes de la clase.

Previa a la lectura. En esta sesión se realiza una actividad, la lectura y la fase posterior a la lectura o de evaluación.

En la fase previa a la lectura, se explica una actividad que debe ser realizada antes de la lectura y que nos servirá como *pretest*, a modo de comprobación de conocimientos previos. La lectura y visionado conjunto del álbum ilustrado en la que se propone como proceder a la lectura y visionado de las ilustraciones, así como un conjunto sugerido de preguntas a realizar al grupo-clase en torno al cuento, de forma que provoque su reflexión y contribuya a la creación de un significado compartido por



parte de los miembros del grupo clase. Por último la fase *postest*, se sugiere una actividad a llevar a cabo una vez trabajado el álbum ilustrado en clase, y que pueda servir como elemento de control o evaluación de la actividad.

La ficha modelo para la realización del trabajo de campo en los centros es la siguiente:

Cuento:	<i>Categoría.</i> <i>Tipología.</i> <i>Valores..</i>
Objetivos específicos de la práctica:	Materiales para la actividad:
	Tiempo total estimado:
<u>Fase Previa a la Lectura: - Conocimientos previos</u> <i>Actividad:</i> <i>Metodología:</i>	
<u>Lectura y visionado álbum ilustrado:</u> -Lectura del cuento proyectado en una pantalla por nosotros y/o el profesor/a. -Una vez terminado el cuento tiene que haber un diálogo con los niños para confirmar que han comprendido el mensaje. También se podría dialogar a medida que se lee.	
<u>Evaluación.</u> <i>Actividad:</i> <i>Metodología:</i> <i>Finalización de la actividad:-</i>	

Tabla 1. Ficha modelo de trabajo de campo en centros escolares

Indicar en el pie de cada Figura o Tabla el nombre: Garamond, 8 normal, centrada. Interlineado sencillo. No utilizar abreviaturas (Ejemplo Fig. 1 ó Tab. 1) si no la palabra completa (Ejemplo Figura 1 ó Tabla 1. Esquema de....)

Una vez implementada la actividad didáctica se procederá a su análisis y estudio junto con el equipo docente que lo ha implementado para analizar, las actividades previas y las posteriores y poder encontrar las evidencias que permitan confirmar nuestra hipótesis, de que los cuentos ilustrados permiten facilitar el desarrollo de la inclusión.

1.4 Implementación en los centros

La propuesta de actividades será realizada en 3 centros seleccionados de las ciudades de Granada y Valencia, con diversidad por su titularidad. Un centro privado concertado y un centro público de la ciudad de Granada, y un tercero de Valencia.

Las fases del trabajo de campo se dividen según la etapa y las características psicoevolutivas del alumnado.

Se ha llevado a cabo un proceso de selección de centros y petición de permiso para la investigación por parte de los integrantes del proyecto.

En un primer momento nos reunimos con los miembros del equipo docente, y tras obtener el consentimiento informado del conjunto de familias establecemos una reunión con el fin de proceder a la selección de los álbumes ilustrados escogidos por el proyecto para cada una de las franjas de edad. Los criterios para su selección los determinarán los propios miembros del equipo docente. Cada uno de los álbumes ilustrados va acompañado de una Ficha descrita en el apartado anterior, en la que se realiza una propuesta de la actividad didáctica realizada en torno al álbum ilustrado escogido.

CONCLUSIONES

El desarrollo de una escuela inclusiva, respetuosa con las diferencias, y con capacidad de apreciar el valor de las mismas, requiere el uso de prácticas educativas que incorporen elementos que faciliten y desarrollen la empatía entre sus miembros. Uno de los recursos que deben ser incorporados son los álbumes ilustrados, a través de su uso, se pueden desarrollar un conjunto de valores que son los que van a permitir hacer efectiva la inclusión, contribuyendo al desarrollo de un conjunto de valores necesarios para desarrollar la inclusión.

Esperamos poder confirmar la hipótesis de esta investigación u poder confirmar, cómo el trabajo de los álbumes ilustrados en el ámbito escolar contribuye al desarrollo de los valores y actitudes que permitan la creación de entornos escolares inclusivos.

BIBLIOGRAFÍA

Amaro, A & Arjona, Y. (2013). *Atención a la diversidad en Educación Primaria. Un enfoque inclusivo*. Madrid. Universitas.

Metallo, G., & Ruiz, M. (2012). LUMO-Módulos lúdicos (Doctoral dissertation, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo-Universidad de Buenos Aires).

Navarro, D & Amaro, A. (2016). Redefinición de la práctica escolar en el marco de la escuela inclusiva. *Opción*, Año 32, No. Especial 10, 376 – 393.

«BOE» núm. 4, de 4 de enero de 2007 Referencia: BOE-A-2007-185 REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, CREATIVIDAD Y DISCRIMINACIÓN AUDITIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL. ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA AUDITIVO-MUSICAL.

**Hernández Barranco, Tamara¹,
Sospedra-Baeza, M^a Josefa², Llamas-Salguero, Fátima³**

¹ Universidad Internacional de la Rioja, España
e-mail: tamihb@hotmail.com, España

² Universidad de Valencia, España
e-mail: Maria.Jose.Sospedra@uv.es, España

³ Universidad Internacional de la Rioja, España
e-mail: fatima.llamas@unir.net, España

Resumen. La escuela tradicional está siendo poco a poco sustituida por nuevos ideales educativos centrados en el alumno, aunque aún queda bastante camino por recorrer en este sentido. Con una muestra de 30 niños de 5 años de edad se va a determinar el perfil concreto de cada uno de los niños en inteligencias múltiples, creatividad y discriminación auditiva. Los resultados obtenidos en cada una de estas variables serán analizados en una investigación cuantitativa no experimental. De este modo, se propone partir del punto fuerte de la muestra; que es la inteligencia musical, con el fin de potenciar la inteligencia lingüística y la creatividad a través de un programa auditivo-musical.

Palabras clave: inteligencias múltiples, inteligencia lingüística, creatividad, discriminación auditiva.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La educación queda afectada por la realidad de la sociedad que le rodea y como proceso de desarrollo personal y social ha de tener como referente el contexto que le envuelve. Por tanto, los cambios sociales, culturales y económicos inciden de forma determinante en los planteamientos educativos y exigen modificaciones estructurales (Bolívar, 1999).

Sin embargo, nuestro sistema educativo hasta a día de hoy, se ha centrado exclusivamente en la lingüística y lógico-matemática y se ha desinteresado por las demás materias; por lo que no ha ido atendiendo a las demandas que la sociedad le ha planteado (Gadner, 1993). En los últimos años esto ha dado un giro radical y se ha buscado una educación integral que permita al niño ponerse en contacto con el mayor número posible de experiencias; ya que de un modo u otro todas contribuyen significativamente a la educación y formación integral del sujeto (Ley Orgánica de Educación 2/2006).

Actualmente, hay muchas investigaciones que han demostrado la importancia que tienen otras materias en el desarrollo global del sujeto; y no limitarse exclusivamente al lenguaje y matemáticas. A modo de ejemplo, estudios como los de Campbell (2000) demuestran la influencia positiva que ejerce la música sobre el desarrollo cerebral. Por otro lado, Carranza y Mora (2003) determinan la relación que guarda la expresión corporal con la educación emocional y los valores. Por consiguiente, existen muchos estudios e investigaciones que tratan de comprobar la importancia de otras materias, que anteriormente no habían sido consideradas tan importantes en la educación, para el desarrollo armónico del sujeto. Así que la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1993) ha tenido un gran impacto en el mundo de la educación, ya que ha ampliado el entendimiento de las capacidades mentales a campos que van más allá de los tradicionales: verbal y lógico-matemático; identificando en el niño destrezas útiles para tener puentes con distintas áreas del currículo.

A partir de este contexto multidisciplinar ha surgido la presente investigación, que intenta determinar la influencia positiva que ejerce la música en el contexto educativo; y más concretamente en el desarrollo de las inteligencias múltiples y en la creatividad. De ahí la importancia de trabajar la música desde las primeras edades, pues ésta favorece el proceso madurativo del niño en todas sus facetas.

Para llevar a cabo esta investigación se ha tomado una muestra de 30 niños de 5 años de edad. En primer lugar, se les pasó individualmente el cuestionario de inteligencias múltiples, el de creatividad y una prueba de discriminación auditiva para determinar el perfil concreto de cada uno. A continuación, se diseñó un programa auditivo-musical con el fin de mejorar la inteligencia lingüística y la creatividad (ya que ambos aspectos son los que obtuvieron puntuaciones más bajas) de manera lúdica y activa.

OBJETIVOS

Objetivo general: Determinar el perfil en inteligencia lingüística, creatividad y discriminación auditiva con la finalidad de desarrollar un programa de intervención en educación infantil.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El diseño de la investigación es un diseño transversal descriptivo, dado que el objetivo fundamental de la investigación es describir el perfil de los sujetos en las variables de interés para a partir de ellas, desarrollar una propuesta de intervención.

Las variables incluidas en el estudio fueron:

- Inteligencias múltiples
- Creatividad
- Discriminación auditiva

Los instrumentos aplicados:

- Cuestionario de Inteligencias Múltiples para Educación Infantil (Amstrong, 2001). Se valoran las 8 inteligencias múltiples, cada una de ellas a partir de 10 ítems. Cada ítem se valora con SÍ, NO, AL (algunas veces); se valora el “SÍ” con 1 punto, el “NO” con 0 puntos y el “AL” con 0,5 puntos. La suma de éstas valoraciones determina el nivel concreto de cada sujeto en cada una de las inteligencias múltiples.
- Cuestionario de Creatividad (Turtle, 1980). Cuenta con 31 ítems a los que se responde con “SÍ” o “NO”. Se considera que el individuo es creativo si posee 12 o más de las características que se describen.
- Prueba de discriminación auditiva (PAF) de Vallés Arándiga (1990). Consiste en leer dos palabras o sílabas al mismo tiempo y pedir al niño que las repita en voz alta. La respuesta del niño se anota tal como la ha producido y también si duda o no la ha comprendo (“¿qué?”).

El estudio se realizó en un centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Granada, concretamente en la localidad de Motril. Tiene unos 65.000 habitantes cuyo nivel socioeconómico es medio y su principal actividad económica es la agricultura. La etapa de Educación Infantil cuenta con tres cursos de una sola línea: 3 años (con 27 niños), 4 años (con 24 niños) y 5 años (con 30 niños). En Primaria, sin embargo, hay dos líneas en el primer ciclo y una sola línea en el segundo y tercer ciclo.

Para llevar a cabo el presente estudio se cuenta con una muestra de 30 alumnos (17 niños y 13 niñas) del grupo de 5 años. Todos los niños de la muestra tienen 5 años a excepción de 4 niños que ya han cumplido 6 años.



Los cuestionarios fueron rellenados por el tutor del grupo durante el momento de los “rincones” a mitad del curso escolar, utilizando la información que conocía de cada alumno y, también administró la prueba de discriminación auditiva a cada uno de ellos, mientras que el resto del grupo estaba a cargo de un maestro de apoyo. Los datos obtenidos fueron analizados con el programa de complemento para Microsoft Office Excel EZAnalyze.

EVIDENCIAS

La inteligencia que alcanza una mayor puntuación media es la inteligencia musical (5.250) mientras que la que menor valor obtiene es la lingüística (3,783) (véase Tabla 1), por ello, se ha considerado desarrollar el programa de intervención a partir de la inteligencia musical (punto fuerte del grupo) para desarrollar la lingüística (punto débil del grupo)

INTELIGENCIAS	Mínimo	Máximo	Media	Desviación. Típica
Lingüística	2,000	6,500	3,783	1,031
Matemática	1,500	6,000	4,033	1,106
Espacial	3,000	6,500	5,183	1,030
Corporal	1,500	7,500	4,400	1,886
Musical	3,500	7,000	5,250	0,898
Natural	2,500	8,000	4,900	1,242
Interpersonal	2,500	6,500	5,000	0,956
Intrapersonal	2,000	6,500	4,817	1,163

Tabla 1. Inteligencias Múltiples

En relación a la creatividad, el 37% de los sujetos de la muestra son creativos frente al 63% restante que tienen puntuaciones muy bajas en creatividad.

En cuanto a la tercera variable, “discriminación auditiva” los resultados obtenidos con respecto a las 28 parejas de sílabas y palabras fueron los siguientes: El 60% de los alumnos repitieron correctamente las parejas de sílabas y palabras. El 30% de la muestra hicieron algunas sustituciones al repetir alguna pareja. Las más comunes fueron: sustituir la “z” por la “s” ó la “d” por la “b”; como por ejemplo: “maza-baza” por “masa-basa” ó “ad-ab” por “ad-ad”. El 10% de los alumnos tuvieron problemas al repetir las parejas, bien porque no las recordaban o porque no la habían escuchado bien.

Tras los resultados obtenidos en el estudio, se desarrolla una propuesta de programa de intervención auditivo-musical que permita fortalecer la inteligencia

lingüística partiendo de la inteligencia musical y mejorar a su vez la creatividad de los alumnos de la muestra.

Para ello, tomando como punto de partida la neuropsicología, disciplina que se encarga de recuperar las funciones intelectuales, cognitivas, comportamentales, emocionales, motoras, ejecutivas y sociales del individuo (Vigostsky y Luria, 2002); y considerando que la música es aquella experiencia que produce vivencias significativas, permitiendo un equilibrio afectivo, intelectual, sensorial y motriz en el individuo; además de conducir a una mejor percepción auditiva (Willems, 1981), se desarrolla un programa auditivo-musical que permita fomentar y mejorar la inteligencia lingüística y la creatividad de los alumnos.

Partiendo de los principios psicopedagógicos de la etapa de Educación Infantil, la metodología será activa, participativa, globalizadora, creativa y vivenciada. Se tomará como punto de referencia los intereses de los niños y el juego será la base de toda actividad. Para ello se llevarán a cabo actividades individuales y grupales que permitan al niño moverse y expresarse.

Dicho programa se llevará a cabo durante tres meses (desde marzo hasta mayo) con dos sesiones semanales de aproximadamente unos 45 minutos cada sesión. Se tomará como punto de referencia el aula de psicomotricidad al ser un espacio amplio y espacioso que permite al niño moverse libremente sin tropiezos ni ataduras.

En todo este proceso es primordial la participación de la familia, de este modo, la familia también participará en este programa realizando algunas actividades en casa con sus hijos gracias a la orientación y seguimiento del tutor. Algunas de estas actividades serán:

1. Ejercicios de discriminación musical: con el fin de vivir la música con el cuerpo e interpretar el lenguaje musical: ritmo, melodía, tono... Dentro de este bloque, se llevarán a cabo actividades como:

a. “Me muevo”: a partir de la música realizar una serie de movimientos a medida que se va escuchando. Al principio moviéndose por el aula de psicomotricidad para después realizar esos movimientos sin desplazamiento. Cada niño realizará los movimientos libremente sin ninguna orientación por parte del maestro, es decir, realizará aquellos que la música le sugiera.

b. “Bailamos al compás de la danza”: a partir de las danzas escuchadas interpretar el ritmo, melodía, tono... y expresarse con el cuerpo. Primeramente cada uno las interpretará libremente y una vez familiarizadas con ellas, crear entre todos el baile. Algunas de las danzas que se llevarán a cabo son: “El león”, “Epo e tata”, “Aransansá”, “Mama Pata”, “La familia sapo”...

2. Ejercicios de estimulación creativa: con el fin de fomentar la creatividad de los alumnos a través de la música. Entre sus actividades:



a. “Ilustración musical”: consiste en ilustrar con dibujos un fragmento musical. Para ello se trabajará algunas canciones infantiles como: “Pim Pom”, “El elefante”, “Mi carita”...

b. “Modelamos”: realizar con plastilina diferentes figuras según lo escuchado.

c. “¿Inventamos?”: consiste en modificar letras de canciones. A partir de las canciones mencionadas anteriormente creamos las nuestras propias.

3. Ejercicios de estimulación lingüística: con el fin de estimular la capacidad lingüística por medio de la música. Entre sus actividades.

a. “Narraciones musicales”: consiste en inventar historias sobre determinadas músicas.

b. “Dramatizaciones musicales”: realizar dramatizaciones a través de obras musicales escuchadas. Esas dramatizaciones se llevarán a cabo mediante teatro de marionetas u obra teatral, en donde intervendrán todos los niños con su correspondiente diálogo.

c. “Cuentos musicales”: consiste en contar cuentos dándole cierto ritmo, melodía...

Por su parte, los padres participarán en el programa buscando con sus hijos recursos y materiales para trabajar luego en el aula: cuentos musicales, danzas, canciones infantiles... De este modo, el niño ya va a clase motivado y con un conocimiento previo de lo que se va a realizar en clase.

Para su evaluación, siguiendo a Blázquez (1993) que nos indica que se debe incluir una valoración que permita tomar decisiones razonadas sobre su práctica. De este modo, la evaluación será global, continua y formativa y se distinguirán tres momentos cruciales de evaluación:

- Inicial: para determinar el nivel de partida de cada alumno.
- Continua: con el fin de atender a las necesidades que surjan.
- Final: constatar si el alumno ha alcanzado los objetivos planteados.

Para llevar a cabo la evaluación inicial se tomarán los resultados obtenidos en cada una de las pruebas de nuestro estudio. En el caso de la evaluación continua, la llevarán a cabo los padres y tutor de los niños por medio de la observación directa y sistemática y mediante un registro anecdótico tras cada actividad. Además, al final de cada mes padres y tutor se reunirán para realizar un seguimiento del proceso: logros, retrocesos, avances... En cuanto a la evaluación final, se analizarán todos los datos recogidos a lo largo del programa, tanto por los padres como por el tutor, para determinar si los objetivos propuestos se han conseguido y por tanto el programa llevado a cabo ha sido eficaz.

CONCLUSIONES

Tras analizar los resultados obtenidos en las tres pruebas, se observa que la inteligencia con menor puntuación fue la lingüística, adquiriendo el 67% de la muestra evaluada un nivel medio-bajo; ya que no escriben mejor que el promedio, no tienen buena memoria para los nombres ni fechas, no les gusta contar chistes, no disfrutaban leyendo libros ni realizando juegos de palabras, no suelen comunicarse correctamente.

Por otro lado, el punto fuerte de la muestra es la inteligencia musical y ello puede ser debido a la importancia que el tutor le da a la misma. Esto reafirma investigaciones llevadas a cabo por algunos autores como Hemsy (2004) y Campbell (2000) quienes demuestran la influencia positiva que ejerce la música en el desarrollo general del sujeto. Por consiguiente, como bien establece Gardner (1993) hay que aprovechar los puntos fuertes para fortalecer los débiles; por lo que partiendo de la música se va a fortalecer la inteligencia lingüística y la creatividad a través de un programa auditivo-musical. Además, la etapa de Educación Infantil según Del Pozo (2011) es de las más importantes dentro de la educación, debido a la gran capacidad para absorber los conocimientos que se le transmiten. Es en estas edades cuando el cerebro empieza a desarrollarse y la mejor forma para ayudarle a crecer es mediante la estimulación, la creatividad y la actividad.

Al obtener en la inteligencia lingüística un nivel bajo podemos ver cómo influye en su creatividad, ya que sólo el 37% de los alumnos evaluados fueron considerados creativos al obtener una puntuación igual o superior a 12. Por consiguiente, el 63% de la muestra fueron diagnosticados no creativos, caracterizándose por no contar historias imaginativas, no les gusta trabajar solos, no suelen interrumpir a los demás.

De este modo, al no tener la suficiente habilidad en el manejo del lenguaje oral y escrito; provoca una desinhibición en actividades que requieren dicha habilidad y por consiguiente coarta su creatividad.

La inteligencia lingüística juega un papel primordial en el ser humano. Por ello es muy importante que se desarrolle adecuadamente desde las primeras edades y más teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el trabajo; que indica que es la inteligencia que menor puntuación obtiene. Con respecto a la prueba de discriminación auditiva, señalar que los resultados obtenidos fueron buenos ya que el 60% repitieron correctamente las parejas de sílabas y palabras, frente a un 30% que presentaron algunos problemas de sustituciones en algunas consonantes de sonido similar. Mientras que sólo un 10% no las recordaron o escucharon bien.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, T. (2001). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Blázquez, D. (1993). Perspectivas de la evaluación en Educación Física y Deporte. *Revista Apunts n° 31, marzo*. Dossier: Evaluación en la actividad física y el deporte.



- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Campbell, D. (2000). *El efecto Mozart para niños*. Barcelona: Urano.
- Carranza, M. y Mora, J. (2003) *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Hemsey, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 201, 74-81.
- Pozo, M. (2011). *Inteligencias múltiples en acción*. Barcelona: Tekman Book.
- Turtle, L. (1980). *County Public Schools South Central District*, Miami, Florida
- Vallés Arándiga, A. (1990). *Test PAF- Prueba de Articulación de Fonemas*. Praxis psicopedagógica. Madrid.
- Vigostsky, L.S. y Luria, A.R. (2002). La formación de la neuropsicología. *Revista Española de Neuropsicología*, 4, 2-3, 108-129.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

DETECCIÓN E INTERVENCIÓN TEMPRANA DEL RETRAIMIENTO EN LA PRIMERA INFANCIA (RESULTADOS PRELIMINARES).

Esparza Moreno, Alma¹, Miralbell Blanch, Júlia²,
Puigdemívol Agudé, Ignasi³, Schrebler Krausen, Marcela⁴.

Universidad de Barcelona, España

¹ e-mail: yadira_bry@hotmail.com, ² e-mail: juliamiralbell@gmail.com,

³ e-mail: ipuigdemivol@ub.edu

⁴ CEDIAP, Schrebler Krausen, Chile.

e-mail: marcelaschrebler@gmail.com

Universidad de Barcelona, Esparza, Miralbell, Puigdemívol, España
CEDIAP, Schrebler, España

¹ univerdiaddebarcelona@ub.edu, ² cdiapsantandreu@gmail.com

Resumen. La intervención precoz en autismo es importante puesto que las evidencias científicas, tomando como punto de partida a Brazelton y Greenspan (2000), dirán que: “desde su nacimiento hasta los tres años”. Será esencial en esta etapa que tenga la oportunidad de establecer un vínculo íntimo, afectuoso y estable con sus padres y su entorno inmediato”. Sin embargo en México la intervención temprana es un tema que no se ha prioriza por ninguna de las instituciones encargadas de la infancia hasta el día de hoy.

La detección y el diagnóstico lo más precoz posible es la clave para iniciar las intervenciones. La consulta pediátrica, las estancias infantiles o el espacio familiar son contextos naturales donde podemos observar estas señales de alarma y recoger estas preocupaciones. Gudeney (2012) y colaboradores han desarrollado la escala ADBB que permite la detección de las señales de retraimiento en los infantes.

Durango (Mx) ha impulsado un proyecto pionero que tiene como objetivo la sensibilización, detección e intervención precoz del autismo en la que se impliquen familias y/o cuidadores y los profesionales entorno del niño.

La investigación combina una metodología cuantitativa y observacional de carácter más cualitativo. En el estudio han participado 500 niños/as de 2 meses a 24 meses de 28 estancias infantiles, en Durango México. Para detectar retraimiento se aplica la escala ADBB. Se ha brindado un acompañamiento a las familias de los niños que se encontraban en la categoría de retraimiento severo, así como al personal educativo y/o cuidadores de los infantes.

Palabras clave: Autismo, retraimiento, intervención, familia y equipo.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Propiciar ambientes priorizando la experiencia del paciente durante el proceso pre diagnóstico del niño o niña que presenta señales de alerta relacionadas a la Trastorno del Espectro Autista (TEA), fortalece el proceso de intervención por parte de la familia, como también disminuye la posibilidad de aumento de estrés en los miembros de la familia durante esta búsqueda diagnóstica. Cuxart (1995).

Estos servicios deben estar encaminados a dotar a las familias tanto de información suficiente acerca de TEA como de la formación necesaria para afrontar de manera adecuada y eficaz los conflictos y dificultades derivadas de la crianza de un niño o niña con la Trastorno del Espectro Autista. Las familias necesitan participar de manera activa en el proceso educativo de sus hijos.

Los pocos estudios realizados acerca de los beneficios y ventajas derivadas de la participación de los padres formando parte de grupos o cursos de formación práctica ponen de manifiesto que, tras el entrenamiento o proceso de formación, los padres describen un descenso de los problemas de conducta en el entorno familiar, así como un aumento en su propio sentimiento de eficacia.

De acuerdo con Sánchez Escartin (2012), el dialogo entre pediatría, especialistas y padres de niño o niña que presentan señales de alerta relacionadas a la condición del Trastorno Espectro Autista, propicia certidumbre en los procesos a seguir por parte de la familia para favorecer la crianza en la primera infancia, fortaleciendo el desarrollo de los niños y las niñas.

Ya lo menciona Gudeny (2004), la noción de depresión en él bebe ha tenido un lugar importante en la clínica desde hace unos veinte años, con el reconocimiento creciente del lugar y del impacto de las interacciones precoces, y de la posibilidad de sufrimiento relacional. Sin embargo, esta noción sigue siendo confusa; es difícil afirmar cuándo comienza la depresión precoz y cuál es su pronóstico (su devenir), y no existen criterios de diagnóstico válidos antes de los 3 años ni herramientas para su detección.

DEFINICIÓN DEL AUTISMO TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA).

El Trastorno del Espectro Autista consiste en una alteración del neurodesarrollo caracterizada por el déficit en las áreas de comunicación, habilidades sociales y la presencia de conductas restrictivas y comportamientos repetitivos (Silver et Rapin, 2012).

ETIOLOGÍA DEL AUTISMO.

Las evidencias científicas señalan que los síntomas que se encuentran en el espectro autista son el resultado de alteraciones más o menos generalizadas del desarrollo de diversas funciones del sistema nervioso central, aunque en los últimos años parece cobrar cada vez más sentido el considerar una multiplicidad de factores en cuanto a la etiología del autismo (Folstein, 1999).

Actualmente, la realidad de un mecanismo causal biológico y orgánico toma fuerza, atendiendo siempre al papel de los factores hereditarios con una compleja y pluridimensional contribución genética. Todo ello, valorando la interacción entre el potencial genético y una multiplicidad de eventos prenatales y perinatales, puesto que la explicación única de la genética no puede hacer frente a la variabilidad del espectro autista y de los trastornos generalizados del desarrollo.

SINTOMATOLOGÍA DEL ESPECTRO AUTISTA.

Al igual que sucede con la definición, encontramos también cierta confusión en cuanto a los criterios diagnósticos del autismo infantil, que en buena medida se debe a su complejidad, a la multiplicidad de variables, a la no especificidad de los síntomas considerados e incluso a los desacuerdos entre los diversos paradigmas de investigación (Albores et al., 2008). Por ello, las descripciones actuales del autismo hacen referencia a un grupo heterogéneo de síntomas, sin que sean a su vez específicos del mismo.

Las manifestaciones del autismo son muy amplias, toda vez que difusas e inconstantes. Los criterios diagnósticos, tal como se recogen en el DSM-IV-TR (APA, 2002) y la CIE-10 (OMS, 1992)⁴, requieren de la valoración de tres dimensiones que deben estar presentes a la edad de 4-5 años, si bien, deben comenzar a manifestarse antes de los tres años y, a menudo, se observa un desarrollo inapropiado incluso con anterioridad a esta edad, como es el caso de un lenguaje anormalmente retardado, un comportamiento que no responde a las expectativas sociales, o un uso repetitivo y estereotipado de acciones, juegos y manipulación de objetos.

OBJETIVOS

La sensibilización, detección e intervención precoz del autismo en la que se impliquen familias y/o cuidadores y los profesionales entorno del niño.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Aplicando el método de observación se recoger el significado de una conducta, evitando su manipulación, a través del sistema de observación más adecuado, Anguera, (1983). No existe manipulación (a diferencia de la metodología



experimental y cuasi-experimental) de la conducta, pero sí control de las posibles variables extrañas que distorsionarían los datos. Con dicho control se pretende que la variable o variables independientes sean las únicas responsables directas de los valores de la o las variables dependientes.

Acompañada por el método longitudinal, por el número de veces que se medirán las variables.

- Por la aplicación continuada de test específicos en edades determinadas de los infantes.
- La aplicación de la prueba ADBB se aplica a los 2, 4 meses.

Y será de manera analítica como veremos la constancia de esas variables.

En el mes 2, 4 meses de vida del niño/a, se aplicará la prueba ADBB (véase figura 1), escala sobre el retraimiento relacional del bebé (la aplica una persona certificada en la aplicación de la escala: Alma Yadira Esparza Moreno), para llevar un seguimiento del desarrollo del niño/a y la existencia o no de conductas que perfilen a retraimiento.

Este proceso se realizará en la sala de consulta pediátrica o estancias infantiles, en la cual se observan conductas específicas del niño/a en relación al extraño, los resultados obtenidos se darán a los padres de manera verbal, al momento de la observación, en los casos de tener como resultado retraimiento severo los resultados se acompañarán de propuestas para el fortalecimiento de las áreas en las que se centra el retraimiento.

Se impartieron talleres de acompañamiento al personal que trabaja en torno al infante (véase, figura 2), partiendo del dialogar de las conductas y habilidades que podemos fortalecer en los infantes, para brindar alternativas que favorezcan el surgimiento de conductas en las que más incide el retraimiento.

EVIDENCIAS

Figura 1: Base de datos para aplicación de ADBB, registro por ítems.



Figura 2: Esquema de intervención global, partiendo del equipo base, continuando con la formación de grupos (padres, maestros y profesionales en torno al infante), así como las redes de acompañamiento a los casos con retraimiento severo.



CONCLUSIONES

Los resultados preliminares nos han permitido identificar 36(7%) con retraimiento severo. Además 302(61%) niños/as sin retraimiento y 161(32%) con retraimiento leve. Al recibir un acompañamiento global de perfil dialógico y sensorial, el aplicar las pruebas de retest (ADBB), los ítems contacto visual, expresión facial y contacto al estímulo aumentaron en un 40% en beneficio del niño, estos como resultado de la primera de un grupo de aplicaciones.

Esto nos permite identificar, el acompañamiento dialógico a sus familias y cuidadores, favorece las conductas y disminuye el retraimiento en los infantes. Reconociendo la intervención colaborativa de los implicados en el trabajo en red, como el principal punto de partida para partir de la necesidad real del niño y su contexto y no de lo que podemos presuponer cada profesional de manera aislada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APA(2002, p.152) Manual de la Asociación Americana de Psiquiatría.
- Anguera, (1983) Metodología de entrenamiento de observadores para investigadores.
- Brazelton y Greenspan (2000) *Manual del sistema de observación de la conducta del recién nacido*. United Estate of America: TEA
- Croen (2002) *The effectiveness of parent management training to increase self-efficacy in parents of children with Asperger syndrome*. United Estate of America: TEA.
- Cuxart F. (1995). *El impacto del niño autista en la familia*. In Polaino-Lorente A, Doménech E, Cuxart F, eds. *El impacto del niño autista en la familia*. Navarra: Rialp; p. 61-71.
- Kashinath S, Woods J, Goldstein H. (2006) *Enhancing generalized teaching strategy use in daily routines by parents of children with autism*. J Speech Lang Hear Res. Londres: Psicotema.
- Folstein, (1999) *Genes, Brain and Development: The Neurocognition of Genetic Disorders*, United Estate of America, Cambridge
- Folstein, (1999) *Genes, Brain and Development: The Neurocognition of Genetic Disorders*, United Estate of America, Cambridge
- Flecha, R, (2008), *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Gómez, J.Latorre, A. Sánchez, M y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa crítica*, Barcelona, España: El Roure.
- Guedeney, (2012) *Validación de la escala ADBB*. Francia: ASMI
- Ingersoll BR, Wainer AL. (2011) *Pilot study of a school-based parent training program for preschoolers with ASD. Autism*. United Estate of America: Cambridge
- Luque, Kashinath S, Woods J, Goldstein H. (2015) *Enhancing generalized teaching strategy*

use in daily routines by parents of children with autism. United Estate of America: J Speech Lang Hear Res.

Pediatrics. (2006) Apr; 117(4) *The contribution of diagnostic substitution to the growing administrative prevalence of autism in US special education:* United Estate of America:

Sanchez E, (2012) *Ethical reflections and recommendations for making clinical decisions in the care of the healthy newborn*, España: CLARIS-LPB

Silver ET Rapin, (2012). *The Molecular Basis of Autism*; University of Minnesota, Minneapolis: Springer.

VALORES COMPARTIDOS EN LA ESCUELA PARA FAVORECER LAS RELACIONES INTERPERSONALES: AYUDA ENTRE IGUALES

**Renés-Arellano, Paula¹, Fernández-Gutiérrez, Ángela²,
Cruces-Sainz, Ana³, Maeztu-Esparza, Víctor⁴**

Universidad de Cantabria, España

¹e-mail: paula.renes@unican.es, ²e-mail: angelafergut@gmail.com,

³e-mail: anacrusainz@gmail.com, ⁴e-mail: victormanuel.maeztu@unican.es

Resumen. Educar en valores en las sociedades democráticas requiere encontrar espacios de reflexión para que los ciudadanos sean capaces de diseñar de manera racional y autónoma principios de valor que les permitan ser críticos con la realidad que les rodea. Las escuelas, caracterizadas por su propia entidad socializadora y comprometida con la educación, no pueden estar exentas de cumplir con principios morales e inclusivos en sus proyectos educativos. En este trabajo se refleja la necesidad de una escuela que mire y defienda una educación inclusiva en la que los valores de participación y autonomía impregnen la vida diaria en los centros para que éstos sean un lugar mejor para todos. La Ayuda entre Iguales se plantea como herramienta facilitadora de los procesos de integración curricular de la educación en valores en Educación Primaria, plasmando cómo los principios o pautas de reflexión que lo sustentan favorecen unas escuelas donde todos aprendan y participen, comprometidas con la construcción de una ciudadanía democrática, solidaria y justa.

Palabras clave: Educación en Valores, Educación Primaria, Inclusión, Ayuda entre Iguales, Participación.



INTRODUCCIÓN

El debate constante sobre la ética y la crisis de valores en nuestra sociedad (Mínguez, 2012; Arenas, 2015) supone una reflexión y un debate sobre el planteamiento de una eticidad equilibrada y coherente dentro de las instituciones educativas como es la escuela. Se suele escuchar que la sociedad ha perdido los valores, que se comparte el pensamiento sobre la existencia de una “asfixia ética” (Morín, 1999), en la que los valores sociales son inexistentes o son incomprendidos porque suponen una quiebra de los sistemas de convivencia ciudadana.

Sin embargo, en este marco, nuestra sociedad cree y sigue defendiendo la educación como herramienta para la solución de problemas y comportamientos amorales o de conductas no deseables. En palabras de Bernardini (2010, 12) “la subjetividad de los valores sería parecida a la de las formas a priori kantianas, que garantizan la universalidad del conocimiento y del juicio reflexivo, aunque no el contacto con la -cosa en sí-”. El valor está relacionado con el Ser, y con él surge, por tanto, la necesidad de educar en valores como finalidad que puede suplir la ausencia o la carencia de esa “falta de valores” mencionada. Porque la educación, entendida como un proceso intencional que tiene por finalidad que los individuos, atendiendo a su desarrollo personal y a la diversidad, se adapten a las exigencias y comportamientos en una sociedad, para que puedan integrarse como individuos críticos y activos en la misma (García-Aretio, et al. 2010), debe responder a ello.

La cuestión, ahora necesaria, es plantearse por qué se precisa una educación en valores en la escuela. La respuesta se sustenta en que una sociedad amparada por principios democráticos, debe implicarse y formar a sus ciudadanos para que dichos principios sean parte de los hábitos personales de cada uno (Morales y Trianes, 2012).

Educar en valores en las sociedades democráticas y en las escuelas requiere encontrar espacios de reflexión para que el alumnado sea capaz de diseñar de manera racional y autónoma principios de valor que le permitan ser crítico con la realidad que le rodea. Encontrar espacios para la reflexión conjunta, no solo del alumnado sino de todos los miembros de la comunidad educativa es luchar por conseguir una escuela inclusiva, en la que todos tienen algo que aportar; cada individuo es respetado, y los pilares de esa comunidad serán la participación y la colaboración.

Sin embargo, la educación moral no puede limitarse exclusivamente a la imposición heterónoma de valores y normas conductuales, ni tampoco limitarse a desarrollar habilidades interpersonales, sino que debe favorecer el desarrollo y la formación del juicio moral del individuo para que sea capaz de orientarse de manera autónoma, dialógica y racional ante situaciones que presenten conflictos de valores, "es una cuestión fundamental para salir de esta situación de desorientación y abandono moral". (Mínguez, 2012: 109).

LA NECESIDAD DE INTEGRAR UNA EDUCACIÓN EN VALORES EN LAS ESCUELAS

Los valores son de gran relevancia en nuestro día a día. Estos orientan las conductas y comportamientos de los individuos en los distintos contextos y ámbitos de la vida (familia, trabajo, escuela...). Además, forman parte de nuestra identidad como personas (Jiménez, 2008).

Las vivencias y experiencias personales se encuentran caracterizadas por la continua presencia de valores y emociones que pueden afectar de forma positiva o negativa a nuestro estado anímico. Pero, ¿qué son los valores? No es fácil encontrar una definición universal de este término debido a que los valores pueden ser afrontados desde múltiples perspectivas. Sin embargo, a lo largo de la historia, son muchos los pensadores y filósofos, que a través de la axiología (filosofía de los valores) han mostrado su interés y preocupación por los mismos (Frondizi, 1995).

Siguiendo con las acepciones defendidas por Cortina (2000), toda persona, ante un determinado objeto, realiza una estimación o desestimación del mismo, así como, muestra una postura positiva o negativa, de preferencia o rechazo. Esta autora además, defiende que se debe hacer una distinción entre lo que son en sí las cosas (Ser) y el valor que se le da a las mismas (Valer), acentuando esa controversia mencionada sobre la definición de valor.

En palabras de Buxarrais (2003), los valores están íntimamente ligados con las necesidades humanas, entendidos como pautas que sirven de guía en nuestras vidas y giran en torno a tres dimensiones: objetiva (ser y valer en sí mismos), subjetiva (dependen del valor e interés que le dan las personas) y de carácter social (aspiraciones de un colectivo humano determinado). Con todo ello esta autora aporta la siguiente definición de valor: "El valor es todo lo bueno, real o ideal, deseado y deseable para una persona o colectividad" Buxarrais (2003, 83). Es por ello, que la educación en valores siempre ha estado presente en el ámbito escolar. Los valores han convivido en las aulas, pero de formas muy dispares y diversas, amoldándose a la situación histórica y legislativa del momento (Martínez, et al. 2010).

Han sido tan importantes a lo largo de la historia de la humanidad que Jiménez (2008) defiende que los valores posibilitan que los integrantes de una organización interactúen de manera positiva y en armonía, influyendo en su desarrollo personal y formación. Éstos además, propician el alcance de objetivos que no sería posible conseguirlos si lo llevara a cabo una sola persona de manera individual. Por este motivo, construir comunidades en las que todos seamos valorados llevando a cabo un trabajo colaborativo es clave, ya que así se desarrollan cualidades colectivas y complementarias.

Según autores como Martínez, Tey y Campo (2006), educar en valores consiste, en primer lugar, en crear un clima en el aula que posibilite trabajar los valores en un ambiente de confianza en todos los contextos de la vida escolar (aprendizaje, momentos de juego, convivencia...). En segundo lugar, crear materiales y recursos que



fomenten el espíritu crítico de los niños, aportándoles información sobre el mundo que les rodea y las problemáticas que surgen en él. Estos, deben ser acordes al momento evolutivo en el que se encuentre el alumnado. Por último, defienden que han de presentarse espacios donde se posibilite el aprendizaje justo y equitativo mediante la interacción entre todos los miembros del aula.

Atendiendo a la importancia que tienen los valores en el ámbito escolar, y en especial en las edades tempranas y en la Educación Primaria, se podría hablar de dos funciones principales. La primera, va encaminada a satisfacer las necesidades primarias, biológicas y culturales del alumnado. La educación debe lograr que el alumno sea conocedor de sus necesidades y seleccionar aquellos valores que mejor satisfagan las mismas. Toda persona debe vivir acorde a unos valores propios que le sirvan de apoyo ante momentos de conflictos en su vida.

La segunda función que tienen los valores es fomentar una autoestima positiva. Los valores ayudan a que las personas se sociabilicen en el contexto en el que viven, para puedan integrarse como miembros activos y críticos en nuestra sociedad democrática. (Escámez, et. al., 2007). Asimismo, juega un papel importante la mirada que adoptan los demás en ese contexto, por lo que es imprescindible el respeto a las diferencias; ver la diversidad como un elemento enriquecedor ya que todos somos únicos y diferentes. Y así, como grupo, contribuiremos a la mejora de la autoestima.

En definitiva, con la educación en valores se pretende que los alumnos aprendan a comprender de forma crítica la realidad en la que viven, actuando con su criterio, deseando el bien propio pero también el bien común dentro de la comunidad o sociedad a la que pertenece. (Martínez, et al. 2006)

LOS VALORES COMO CONSTRUCTOS DE UNA EDUCACIÓN MORAL E INCLUSIVA

Los valores y su significación conllevan a la necesidad de entender que la integración axiológica de los mismos en el desarrollo madurativo del niño requiere de un proceso interactivo y educativo que favorezca la construcción adecuada de los propios valores. En este sentido, la acepción de lo "moral" puede entenderse desde la definición propuesta por Piaget (1965, p.13) como "un sistema de reglas y su esencia reside en el respeto que los individuos adquieren hacia esas reglas". Es decir, la persona entiende el valor en la medida en la que se aproxima al propio entendimiento de lo moral constituido por tres componente fundamentales: cognitivo, emocional y conductual.

El primero, está en relación con el entendimiento e interiorización. Este componente permite aportar juicios sobre qué es lo justo o injusto, correcto e incorrecto en distintos momentos o situaciones. En segundo lugar, el componente emocional, está relacionado a como las personas se sienten ante lo que consideran injusto o justo. Por último, el componente conductual esta en relación con la manera de comportarse una persona según lo que considera la misma adecuado, justo o

correcto. Esto hace que nos sintamos bien con nosotros mismos ya que estamos actuando en concordancia con nuestros valores. (López et al. 2010).

Pero, ¿a qué se refiere la educación moral? Puig y Martínez (1986), defienden que la educación moral no es identificada de manera directa con educación de tipo religioso, político o social. Se trata de un proceso que ayuda a la los individuos a construir de manera autónoma y racional sus propios valores. (Buxarrais, 2003). Como defiende Cerda-Toledo (2013), una propuesta de educación en valores sería aquella en la que se respetan las distintas maneras de vida, trabajando para determinar unos valores compartidos y valores morales que nos permitan trabajarlos a través de las relaciones e interacciones con los demás.

Por eso, una educación moral y una educación inclusiva están relacionadas, siendo ésta última un paso en el camino que debemos recorrer para ampliar la mirada, para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos, respetar y valorar las diferencias, y eliminar la exclusión social que es consecuencia de determinadas actitudes y respuestas a la diversidad. Una escuela inclusiva es una escuela en continuo movimiento y en la que impera la participación, la colaboración, las relaciones, el respeto y la creación de valores.

UNA ESCUELA QUE MIRA HACIA Y PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES: LA AYUDA ENTRE IGUALES

Un proceso de construcción de los propios valores basado en la autonomía y racionalidad personal requiere de planteamientos de actuación en los centros educativos sustentados en el trabajo de valores compartidos y morales que faciliten las relaciones interpersonales. En este sentido, la Ayuda entre Iguales se plantea como una "Una práctica pedagógica que impulsa la creación de vínculos entre personas que comparten el mismo estatus pero que, al mismo tiempo, presentan una diferencia que permite a una de ellas asumir el rol educativo intencional respecto a la otra" (Cerda-Toledo, 2013: 48). Este tipo de propuestas educativas permiten la interacción entre personas estableciendo relaciones afectivas y de amistad que enriquecen a todos los integrantes (Buber, 1945 citado en Cerda-Toledo, 2013). A su vez, la Ayuda entre Iguales se convierte en la Etapa de Educación Primaria en una herramienta potente que favorece la participación activa de todos los miembros de una comunidad educativa, pieza clave en el proceso de inclusión educativa.

Se entiende que la inclusión conlleva la participación, siendo necesario un cambio y una reflexión sobre los modos de organización de los centros y el currículo para aumentar la participación de todos los miembros en las escuelas (Susinos, 2005). Es decir, incorporar la Ayuda entre Iguales e impregnar el quehacer educativo desde un prisma inclusivo en los centros requiere de analizar el propio centro y las rutinas habituales, la organización de espacios, las metodologías y las normas, entre otros elementos.



La integración curricular de la Ayuda entre Iguales en un centro se sustenta en cinco tipos de modalidades que se muestran a continuación, con sus elementos y funciones pedagógicas específicas:

	MONITRAJE	TUTORÍAS	DIFUSIÓN	ACOMPAÑAMIENTO	MEDIACIÓN
Personas implicadas	Alumnos y Profesores	Alumnos y Profesores	Alumnos y Profesores	Alumnos y Profesores	Alumnos y Profesores
Objetivo	Desarrollar una habilidad concreta no académica	Adquirir contenidos académicos	Compartir temas culturales de manera lúdica	Integrar a un alumno dentro del aula	Desarrollar habilidades para la solución de conflictos
Metodología	Un alumno-monitor guía al pequeño grupo en el desarrollo de una habilidad	Intercambios próximos y estables entre dos compañeros, que trabajan y aprenden "mano a mano"	Se emplean: cuentacuentos, obras teatrales o exposiciones orales	Creación de parejas de trabajo teniendo en cuenta la diversidad del alumnado	Se establecen parejas que solucionen conflictos a través del diálogo
Rol Maestro	Acompañante	Activo. Planifica y organiza la actividad	Observador y guía	Planificador	Observador y apoyo en casos específicos
Rol Alumno	Activo y participativo	Activo y participativo	Activo y participativo	Activo, socializador y acogedor	
Agrupamiento	Pequeños	Pequeños, pares	Pequeño, mediano y gran grupo	Pequeños grupos	Pequeños grupos
Valores	Cooperación y colaboración	Autoestima positiva	Coordinación y ayuda mutua	Confianza, proximidad y amistad	Respeto y gestión positiva de conflictos

Tabla 1. Modalidades de Ayuda entre Iguales. Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La Ayuda entre Iguales, como propuesta curricular en las escuelas inclusivas se entiende solamente a través de la integración reflexionada y participativa de todos los miembros de una comunidad educativa que impregne en el ideario y en el quehacer educativo los valores morales como sustentadores de la construcción autónoma y racional de los valores personales de los niños. Esto solo puede lograrse desde la integración en edades tempranas, ya que son esenciales para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables y para promover los procesos de socialización de los alumnos (Martínez et al. 2006). Contemplar la diversidad del alumnado como un principio y no como una medida específica de un grupo de discentes concretos, es tener presente al niño/a en su contexto, es decir, sus características sociales, cognitivas y personales, sin olvidar la relevancia de la relación existente con sus educadores más directos, el profesorado y las familias.

Lograr una educación inclusiva en un centro escolar es, por tanto, favorecer lazos de entendimiento, comprensión y colaboración entre los agentes educativos, buscando un equilibrio equitativo y contrastado. "Es necesario educar en valores por medio de los valores mismos, que deben estar presentes y tangibles en el sistema educativo. De modo que hay que remozar los valores del sistema educativo: en los contenidos; en los métodos; en el ambiente físico; en las relaciones entre las personas; en la ética docente; en el cumplimiento de todos; en las relaciones de autoridad; en la preocupación verdadera por la salud, la felicidad y la formación de los alumnos; en la conciencia crítica acerca de la sociedad y la cultura de hoy en día, y en el cumplimiento real de principios, normas y deberes" (Bernardini, 2010: 21).

La Ayuda entre Iguales siempre ha tenido popularidad en las escuelas, pero visto desde el ámbito de la convivencia y resolución de conflictos cuando realmente, como se ha descrito en el trabajo, contribuyen a una formación más integral y holística para el desarrollo del niño. Según Torrego (2003) las relaciones entre iguales constituyen uno de los mayores puntos de interés debido a la contribución de mejora de la convivencia. Cuando los alumnos actúan de manera autónoma y voluntaria en conflictos de relación, se convierten en oportunidades de desarrollo moral y educación.

En palabras de Gozávez y Jover (2016), es preciso un modelo de educación moral que integre afectividad y cognición, ayudando a la persona a situarse frente y con el otro sin perder por ello la posibilidad de apelar a horizontes generales de valor. Por ende, educar en valores es facilitar a cada persona las condiciones necesarias que le permitan adoptar un modelo de vida que le conduzca a la felicidad (Vinsennaun and Simonetta, 2011). Desde la concepción constructivista, la escuela inclusiva permitirá que el alumno tome contacto con la cultura como elemento formador de su desarrollo integral, que construya los significados propios de las realidades que observa y vivencia. Desde este enfoque defendido, los modelos de identidad de las escuelas contribuirían a la participación de valores compartidos y a la construcción de una ciudadanía democrática y justa.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas, A. (2015). Crisis del estado democrático: un acercamiento teórico y ético. *Revista educación y desarrollo social*, 10(1) 214-229.
- Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Innovaciones Educativas*, 17, 11-22.
- Buxarrais, M. R. (2003). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y Materiales*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Cerda-Toledo, M. (2013). *Por una pedagogía de Ayuda entre Iguales*. Barcelona: GRAÓ.
- Cortina, A. (2000). *El universo de los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escámez, J., García, López, R., Pérez, C. & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Fronidzi, R. (1995). Introducción a la axiología. México: Fondo de Cultura Economía *Breviarios*, 135, 11-23.
- García-Aretio, L., Ruíz-Corbella, M & García-Blanco, M. (2010). *Claves para la Educación*. Madrid: Narcea.
- Gozálvez, V. y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19.1., 311-330. DOI: 10.5944/educXXI.14221.
- Jiménez, J. C. (2008) *El valor de los valores en las organizaciones*. Venezuela: Ediciones Cograf Comunicaciones.
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S. & Soriano, S. (2010). *El bien estar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, M; Tey, A & Campo, L. (2006). *Por preguntar que no quede. La educación en valores y el aprendizaje ético*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Martínez-Martín, M, Martínez-Bara, F. y Buxarrais-Estrada, (2010). Escuela, profesorado y valores. *Revista de educación, número extraordinario* 2011, 95-113.
- Mínguez, R. (2012). La responsabilidad educativa en tiempo de crisis. *Edetania*, 42, 107-125.
- Morales, F. y Trianes, M. (2012). Análisis de valores y actitudes en temas morales en estudiantes de Educación Secundaria. *Psicología educativa*, 18, 1, 66-77.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. Glencoe, Illinois 002E: The free press.
- Susinos, T. (2005) ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación Inclusiva? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.

Torrego J.C. (2003). *La Ayuda entre Iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.

Vinsennaun, D. and Simonetta, D. (2011). Cambian los tiempos, ¿cambian las organizaciones escolares? *Congreso ADENAG*, 26, 22 páginas.

FUNCIÓN MOTORA MANUAL EN NIÑOS Y NIÑAS CON PARÁLISIS CEREBRAL DE PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA DE CALI COLOMBIA AÑO 2016.

Quiguanás López, Diana¹

Universidad Santiago de Cali, Colombia

¹ e-mail: dianaquiguanas@yahoo.es

Resumen. La función motora manual es un factor determinante para las actividades de la vida diaria ya que permite realizar actividades como vestirse, el cuidado personal y la manipulación de objetos, y está altamente relacionada, con un buen desempeño educativo y aporta mayor funcionalidad al realizar las tareas asignadas; ya que las deficiencias de la mano contribuyen a dificultades en la realización de las actividades. El objetivo de esta investigación fue identificar la función motora manual de niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral que se encuentran en el ámbito preescolar y básica primaria en la ciudad de Cali. La presente investigación fue de tipo descriptivo y corte transversal. Se consideró como población a estudio, niños niñas y adolescentes de 4 a 18 años de edad con diagnóstico de parálisis cerebral que estuvieran incluidos en instituciones educativas de Cali. Se utilizó El Sistema de Clasificación de la Habilidad Manual (MACS) para clasificar cómo los niños con parálisis cerebral (PC) usan sus manos al manipular objetos en las actividades diarias y el cuestionario Abilhand-Kids que evalúa la habilidad manual de acuerdo a la dificultad percibida por los padres. Se concluye que la función motora manual es importante para las actividades educativas, ya que presentando mayor funcionalidad de la mano se encontrara más habilidad y funcionalidad manual en las actividades educativas.

Palabras clave: Función motora manual; educación; educación especial; educación regular; Abilhand-Kids; MACS



INTRODUCCIÓN

La función motora manual es un factor determinante para las actividades de la vida diaria ya que permite realizar actividades como vestirse, el cuidado personal y la manipulación de objetos, y está altamente relacionada, con un buen desempeño educativo y aporta mayor funcionalidad al realizar las tareas asignadas; ya que las deficiencias de la mano contribuyen a dificultades en la realización de las actividades (9). Es así como la función motora manual se ve afectada en los niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral, definida esta patología con alta incidencia en países en desarrollo la cual es de 2 a 2.5 por cada 1000 nacidos vivos, y la mitad presentan afección en las extremidades superiores. Afecta sus diferentes roles, como la vida diaria, función motora gruesa y la función motora manual que es esencial para los procesos de inclusión social entre los cuales encontramos el proceso escolar (7).

Es importante poder definir el funcionamiento de la mano para poder identificar la potencialidad del niño en cuanto al manejo de la mano, y de esta misma forma poder crear estrategias de rehabilitación y que las instituciones educativas creen estrategias pedagógicas para la inclusión. La disminución del funcionamiento de la mano limita la capacidad de los niños con parálisis cerebral a participar en diversas actividades. Niños en edad escolar con parálisis cerebral tienen dificultades sociales y académicas porque tienen quizás la mitad de la fuerza física de los niños convencionales y esto limita su capacidad de mezclarse completamente con su grupo (6)

Es así como la educación colombiana se está transitando un modelo de integración a otro de inclusión de los estudiantes con discapacidad. Y ese concepto pretende que la escuela se transforme y que la gestión escolar se modifique para responder a sus condiciones particulares. La educación inclusiva da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales, parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos. (8)

Por lo tanto la educación en los niños con parálisis cerebral es muy importante para adquirir mayor confianza e independencia en su vida, ya que es una ayuda fundamental para que se sientan integrados y ocupados, teniendo en cuenta que los niños pasan la mayor cantidad de su tiempo en la escuela.

Por lo anterior, el presente trabajo de investigación pretende identificar la función motora manual de los niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral en las diferentes instituciones educativas de la ciudad de Cali, que permita al personal docente de la institución a partir de la información generar recomendaciones de apoyos pedagógicos, que permitan potencializar las habilidades motoras y fomentar la inclusión en otros ámbitos sociales, a través de la identificación de la función motora manual (ABILHAND KIDS), y la clasificación de la habilidad manual

(MACS) que presentan los niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral que están incluidos en diferentes instituciones de la ciudad de Cali.

Encontrándose esta investigación incluida en el macro proyecto función motora manual y calidad de vida en niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral en la ciudad de Cali año 2016 donde se investigara desde diferentes áreas como el deportivo-recreativo, terapéutico, educativo y terapéutico domiciliario, con el propósito de investigar la funcionalidad de la mano para lograr un mejor proceso de rehabilitación integral e inclusión social en estas diferentes áreas ya mencionadas, esta investigación fue tipo descriptivo de corte transversal en la población de parálisis cerebral entre las edades de 4 y 18 años

OBJETIVOS

- Identificar la función motora manual de los niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral en el ámbito educativo de la ciudad de Cali.
- Caracterización demográfica de la población objeto de estudio
- Clasificar la función motora manual en el ámbito educativo en niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral en el ámbito educativo
- Identificar el nivel de dificultad en la realización de actividades manuales de los niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral en el ámbito educativo

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Materiales y métodos

En el presente estudio se utilizó el sistema de habilidad manual MACS dirigido a los niños, niñas y adolescentes en compañía de los padres y/o cuidador principal y el cuestionario ABILHAND-KIDS dirigido a los padres.

Los Instrumentos de Evaluación que fueron utilizados para el desarrollo de la investigación se presentan a continuación:

- Encuesta sociodemográfica
- Sistema de clasificación de la habilidad manual (macs)
- Abilhands-kids



ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA

Es un conjunto de preguntas especialmente diseñadas para recolectar datos en una población determinada, con el fin de obtener un perfil que señale características específicas de la misma.

SISTEMA DE CLASIFICACIÓN DE LA HABILIDAD MANUAL (MACS)

El Sistema de Clasificación de la Habilidad Manual (MACS) ha sido desarrollado para clasificar cómo los niños con parálisis cerebral (PC) usan sus manos al manipular objetos en las actividades diarias.

La MACS fue diseñada para población con parálisis cerebral de 4 a 18 años de edad. El cuidador reporta una puntuación de Nivel 1 (maneja objetos fácilmente y con éxito) al nivel 5 (no maneja objetos y tiene capacidad muy limitada para realizar acciones más simples). Los niveles se basan en la facilidad de manipulación de objetos y la cantidad de asistencia requerida para manipular los objetos.

El sistema de clasificación de la habilidad manual (MACS) evidencia propiedades psicométricas que se han evaluado con el análisis de contenido, criterio, la validez de constructo y la fiabilidad

ABILHANDS-KIDS

Fue diseñado para población con parálisis cerebral entre las edades de 6 y 15 años de edad. Cuenta con 21 ítems que se refieren a las actividades cotidianas de la vida diaria, tales como quitarse una camiseta, llenando un vaso de agua, o poner en una mochila.

El padre registra si el artículo es imposible, difícil o fácil de completar. El ítem se califica en la realización de la tarea, independientemente de cómo se completa el artículo. Después de haber completado el cuestionario, el puntaje bruto se puede introducir en el sitio Web para un análisis en línea. El análisis en línea convertirá los puntajes brutos en una medida lineal de habilidad manual.

Propiedades psicométricas de los ABILHAND-KIDS han sido evaluados con el análisis de contenido, criterio, la validez de constructo y la fiabilidad

EVIDENCIAS

Características sociodemográficas

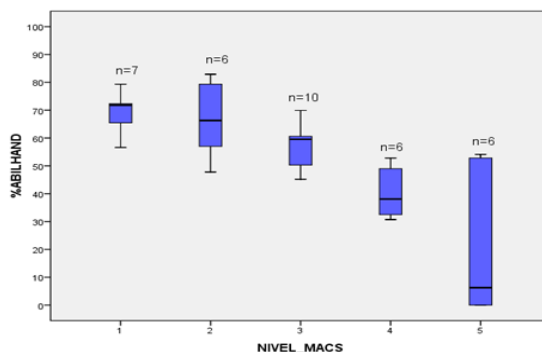
En las características sociodemográficas se encontró que el género que predominó fue el masculino con 25 estudiantes, entre las edades más frecuentes las de 9 a 13 años, en un estrato socioeconómico de 2, los factores neonatales que predominaron fue el perinatal con hipoxia neonatal con un total de 25 estudiantes,

predomino el tipo de parálisis cerebral espástica, con una topografía de Hemiparesia y cuadriparesia con 15 estudiantes respectivamente, en los diagnósticos asociados predomino la categoría más de uno, en el que se encontró mayor población con trastorno del lenguaje con 22 estudiantes, seguido de limitaciones oftalmológicas con 17 estudiantes; en uso de dispositivos predomino la categoría más de uno, en la que se encontró mayor incidencia en el uso de silla de ruedas con 26 estudiantes, seguido por uso de dispositivo visual con 12 estudiantes. La mayoría de la población inicio su educación entre los 2 a 5 años, todos con una asistencia de 3 a 5 días a la semana con una intensidad de más de 4 horas por día. Y el nivel de escolaridad que más predomino fue el de preescolar con 20 de 35 estudiantes.

Características de la habilidad manual

En las habilidades que se evalúan con el instrumento Abilhand-kids, se encontró con mayor frecuencia en la calificación imposibles y difícil los ítems “Abotonarse los pantalones”, “doblarse la manga de un saco” y “Abotonarse una camisa”; respecto a la calificación fácil se encontró que los ítems con la puntuación más alta son “encender la luz” y “colocarse una gorra”, y en las actividades que nunca habían intentado realizarla también se encontró el ítem “doblarse la manga de un saco” y “abrochar una chaqueta con botones de presión”

La Gráfica 1 muestra que los participantes a estudio se ubican entre los niveles 1 y 5 del Sistema de Clasificación Manual-MACS (n=35), 10 participantes se clasifican en el nivel 3. Los participantes que se clasifican en el nivel 5 del Sistema de Clasificación, aunque presentan variación en los resultados del Cuestionario de Habilidad Manual (Abilhand-Kids), obtienen las puntuaciones más bajas comparado con el resto de los participantes. Por el contrario los participantes clasificados en los niveles I (n=7) y II (n=6) alcanzan las puntuaciones más altas en el Abilhand-Kids. En el grupo a estudio (n=35), las puntuaciones del Cuestionario de Habilidad Manual (Abilhand-Kids) tienen una correlación inversa alta con el nivel del Sistema de Clasificación Manual-MACS, alcanzando significancia estadística, ($\rho=-0,781$; $p=0,000$) resultados que demuestran la consistencia entre los resultados de las dos mediciones de la habilidad manual en estos participantes.





.CONCLUSIONES

Al utilizar el instrumento Abilhand-kids se encontró que las actividades con más dificultad de realiza son las de Abotonarse los pantalones con 14 estudiantes, Abotonarse la camisa y doblarse la manga de un saco con 13 estudiantes respectivamente; ya que requieren más trabajo manual como lo es la pinza y la precisión, en cuanto a la función motora manual se encontró s3 de clasificación.

En cuanto a la comparación entre la topografía clínica y la función motora se encontró que la topografía cuadriparesia presenta mayor dificultad en la función motora con un nivel de 4 y 5 de clasificación.

Se encontró que en el grupo a estudio (n=35), las puntuaciones del Cuestionario de Habilidad Manual (Abilhand-Kids) tienen una correlación inversa alta con el nivel del Sistema de Clasificación Manual-MACS, alcanzando significancia estadística, ($\rho=-0,781$; $p=0,000$) resultados que demuestran la consistencia entre los resultados de las dos mediciones de la habilidad manual en estos participantes

Es de vital importancia los datos arrojados en la presente investigación, ya que permite crear estrategias de adaptación para aquellos niños y niñas con parálisis cerebral y así de esta manera favorecer los espacios inclusivos dentro del aula escolar, como también a través de ello se pueden planear acciones de intervención en el aula con objetivos educativos y terapéuticos individualizados que permitan el logro de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnould C, Bleyenheuft C, Thonnard J (2014) *Hand functioning in children with cerebral palsy*. Belgica. Frontiers in neurology.
- Bjargaas H, Hyaing M, Elegen I. (2012) *Psychiatric disorders among children with cerebral palsy at school starting age*. Noruega. Department of clinical medicine university of Bergen.
- Eck M. (2010) *Manual ability and its relationship with daily activities in adolescents with cerebral palsy*. Ámsterdam. University Medical Center.
- Escobar R. y colaboradores. (2011) *Caracterización psicométrica, motora y funcional en niños con parálisis cerebral*. Chile. Pontifica Universidad Católica De Chile.
- Flores J, Cruz F, Orozco G Vélez A. (2013) *Hipoxia perinatal y su impacto en el Neurodesarrollo*. México. Facultad de psicología universidad nacional autónoma de México.
- Lee J, Chung E, Lee B. A (2015) *comparison of functioning, activity, and participation in school-aged children with cerebral palsy using the manual ability classification system*. Republica de Korea. Universidad Sahmyook.

Martínez R, Angarita A, Rojas M. (2013) *Caracterización de la discapacidad de una muestra de niños con parálisis cerebral de Bucaramanga y su área metropolitana, Colombia*. Colombia. Facultad de medicina.

Ministerio de educación nacional. (2007) *Educación para todos. Al tablero*. Colombia (Número de informe 43)

Mutlua A, Akmeseb P, Gunela M, Karahanc S, Livanelioglua A. (2010) *The importance of motor functional levels from the activity limitation perspective of ICF in children with cerebral palsy*. Turquía. International Journal of Rehabilitation Research

Pérez E, Guerrero F. (2011) *Evaluación de la función motora gruesa y habilidad manual como parámetros de la integración escolar de adolescentes con parálisis cerebral*. México. Revista mexicana de medicina física y rehabilitación. 2011.

Toninito J y colaboradores. (2010) *Desempeño funcional y asociación entre función motora gruesa y habilidad manual en niños con parálisis cerebral del Hogar Clínica San Juan de Dios, Lima-Perú*. Perú. Clínica de San Juan de Dios.

CONTANDO Y RECONTANDO CUENTOS CON COMUNICACIÓN ALTERNATIVA Y AUMENTATIVA USANDO SCALA: EXPERIENCIA DE APOYO A LA INCLUSIÓN DE NIÑOS AUTISTAS EN BRASIL

**Terra do Monte, Bárbara¹
Bez, Maria Rosangela²
Passerino, Liliana Maria³,**

¹ PPGEDU/UFRGS, Brasil
e-mail: babi.m1298@gmail.com

² FEEVALE/UFRGS, Brasil
e-mail: bezrosangela@gmail.com

³ PPGEDU/UFRGS/CAPES/CNPQ, Brasil
e-mail: lpasserino@gmail.com

Resumen. En esta ponencia se presenta una herramienta tecnológica de comunicación aumentativa y alternativa (AAC), la que combinada con un enfoque metodológico socio-histórico denominamos de Sistema SCALA - Sistema de comunicación alternativa para la alfabetización de personas con autismo. Además de discutir las posibilidades de comunicación alternativa como herramienta de mediación en el desarrollo de los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) a partir de las prácticas educativas inclusivas. El SCALA es resultado de un proceso de investigación desarrollado en los últimos 7 años y se presentan en este artículo los resultados de una investigación sobre Contar Cuentos con AAC en una guardería municipal en Porto Alegre.

Palabras clave: comunicación aumentativa y alternativa, Trastorno del Espectro Autista, SCALA, Mediación



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Todo lenguaje humano se compone de un sistema de símbolos lingüísticos adquiridos en un largo proceso ontológico de aprendizaje cultural (Tomasello, 2003). El lenguaje cumple una doble función: comunicativa y cognitiva (Vygotsky, 2001). La primera, también llamada función indicativa, le permite establecer el proceso de comunicación a través de la elección y combinación de símbolos. La segunda, permite representar nuestras creencias e intenciones y, de esta manera, actuar sobre los estados mentales propios y de los demás (Tomasello, 2003). Según Luria (1986) la función cognitiva elevaría el lenguaje humano a la categoría de actividad consciente, liberándonos del contexto inmediato para comunicarnos, y por lo tanto, haciendo de la lengua un instrumento del pensamiento y de la generalización. De acuerdo con el autor, una palabra no sólo *"significa una cosa determinada también se debe incluir en un sistema particular de conexiones y relaciones [...] duplica el mundo dar al hombre la capacidad de operar mentalmente con los objetos, incluso en ausencia de estos"* (p 25; 32). Desarrollar la comunicación, por lo tanto, implica en la reorganización de las representaciones sociales, culturales y mentales que permite construir y compartir significados de los símbolos lingüísticos al unir dos dimensiones: comunicación-significado (signo)

el desarrollo del pensamiento y del lenguaje depende de los instrumentos del pensamiento y de la experiencia sociocultural del niño (...) el desarrollo del pensamiento del niño depende de su dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir, del lenguaje (Vygotsky, 2001, p.149)

Una palabra / concepto es un verdadero acto real y complejo de pensamiento, representado por la palabra (símbolo) que no puede ser adquirida por la memorización o la simple asociación. Su adquisición se realiza mediante el uso de las mismas acciones de mediación (triádicas) donde los participantes negocian y construyen el significado de forma permanente e intersubjetivamente (Wertsch, 1988). Cada símbolo incorpora una perspectiva particular sobre un objeto o evento, siendo que un símbolo puede tener diferentes perspectivas, todas ellas incorporadas al mismo (Tomasello, 2003). Cuando un niño comprende un símbolo lingüístico, esta acción no se limita a la internalización del símbolo, sino también la internalización de las diferentes perspectivas y del proceso histórico de construcción social de la misma (Passerino, 2005). Cerca de 1, 3% de la población mundial tiene dificultades en el lenguaje oral (Beukelman; Mirenda, 2005). Los factores que causan la dificultad de comunicación pueden ser neurológica, física, emocional y cognitiva, entre otros. Cuando una persona está impedida temporal o permanentemente, de comunicarse por voz o por escrito, se necesita una forma alternativa de realizar esta función comunicativa. La comunicación aumentativa y alternativa (CAA) es el área de conocimiento que tiene por objeto permitir esta comunicación de otras formas, tales como el uso de gestos, expresiones faciales, tableros de comunicación con alfabetos o símbolos pictográficos, o una combinación con el uso de sistemas de comunicadores voz, ordenadores o dispositivos móviles. En el Autismo, el proceso de desarrollo del lenguaje puede tener características propias sea en comunicación no verbal, como con la ausencia de intercambios físicos significativos o en la comunicación verbal con

fallas en los diálogos, turnos o discursos no ajustados al contexto, repetitivos o ecolalia entre otros (Jordan ; Powell, 1995; Peeters, 1998; Baron-Cohen 1988). Fernandes et.al (2009) afirman que el 35% y el 45% de los niños con autismo no logran desarrollar un lenguaje funcional y comunicativo. no por la incapacidad para pronunciar palabras o en la construcción de oraciones, pero por los aspectos semánticos del lenguaje en la comprensión de los significados de las palabras y su uso social. El uso de CAA en el autismo no es nuevo. El trabajo de Bondy y Frost (1994) que a principios de los 90 propuso un sistema llamado Sistema de Comunicación de Cambio (PECS), para enseñar habilidades funcionales de comunicación para las personas con autismo. Los estudios realizados por los miembros del proyecto SCALA se pueden encontrar en Passerino y Bez (2015) que muestran el uso de la comunicación alternativa con las personas con TEA con resultados interesantes. En el caso de los niños en edad escolar, problemas de comunicación presentes en los primeros años de la educación básica tiene consecuencia directa en su progreso escolar y, por lo tanto, en el proceso inclusivo. Es en este contexto que surge en el año 2009 el proyecto SCALA, justamente para apoyar el proceso de desarrollo del lenguaje en niños con autismo que presentan déficit en la comunicación. El sistema SCALA utiliza un banco de pictogramas compuesto en su mayoría por los pictogramas disponibles en el Portal ARASAAC con adiciones hechas por nuestros diseñadores para adaptar a la cultura local. Tiene un módulo para la construcción de tableros de comunicación y un módulo de narrativas visuales para construir historias.

El módulo Narrativas permite la creación de narrativas simples con uso de símbolos pictográficos sobre un escenario que tiene la posibilidad de modificar cada pictograma separadamente con expansión, rotación y combinación de pictogramas. Los escenarios son editables y los pictogramas pueden ser incluidos de una selección particular además del banco de pictograma existente (aproximadamente 5500 pictogramas). En el Módulo Narrativas existen diferentes posibilidades de modelos permitiendo construir libros digitales. Cada narrativa puede tener también un texto que será reproducido en audio, además de tener posibilidad de insertar diálogos entre os personajes. La forma de la exportación y de impresión le permite compartir las producciones en las redes sociales y también en formato PDF y JPG. En las descripciones de los módulos, además de las categorías de pictogramas disponibles (objetos de las personas, la naturaleza, la acción, la comida, los sentimientos y mis imágenes) existe otra categoría (diálogos) que permite la inserción de pequeños diálogos.



Figura 1: Módulo Narrativas Visuales: edición – Fuente: scala.ufrgs.br



Finalmente, con respecto a las narrativas, son consideradas como "un impulso humano básico de escuchar y contar historias [...] un intento de explicar en detalle, explícitamente, esta competencia lingüística [...] una exposición una comprensión o conocimiento cultural intuitivo (Culler, 1999, p. 85, traducción nuestra).

[...] El acto de contar una historia se convierte en un acontecimiento de la historia - un acontecimiento cuyas consecuencias e importancia se convierten en la preocupación principal. Historias dentro de historias dentro de historias. [...] El placer de la narrativa está vinculada al deseo. Los escenarios hablan del deseo y lo que sucede a él, pero el movimiento narrativo es impulsado por el deseo en forma de 'epistemophilia', un deseo de saber: queremos descubrir secretos, conocer el final, encontrar la verdad (Culler de 1999 pp. 92 y 93).

Es decir, las historias invaden los espacios internos de la mente, convirtiéndose en parte de uno, al mismo tiempo que nos transforma. Permite el conocimiento del otro y de sí mismo en las relaciones sociales, y actúa como instrumento de mediación, anclada en el imaginario de la formación de la subjetividad. En este sentido, contar cuentos usando CAA, ofrece la posibilidad de percibir contextos, informaciones e re-interpretar significados en cuanto herramientas que incorporan subjetividades y median los valores culturales y metáforas del contexto social en el proceso de nombrar, ordenar y representar la realidad. Silva (2000) advierte que la "naturaleza compleja del objeto imaginario" en sus posibilidades de uso, excede la mera ilustración del texto y el propio texto con estética y encanto. Por eso, contar historias es una actividad práctica intensa en experiencias culturales, que permite al niño interactuar y hacer que la historia de su historia, relatos esenciales, con diferentes valores, significados y sentidos (Morais, 2007).

OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación eran a) analizar la participación e interacción de niños con TEA a partir del uso del SCALA e b) comprender las posibilidades pedagógicas de diferentes estrategias de exploración de SCALA en el aula en la "Hora del Cuento".

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El contexto de la investigación implicó en una mirada más atenta a los diferentes participantes, en un ambiente escolar con elementos significativos, configurando una dimensión rica en detalles, que están sujetos a la reinterpretación. Dicha configuración que guía e impregna el enfoque cualitativo desarrollado durante la investigación como un Estudio de Caso múltiples y exploratorio con 3 niños con TEA en una clase de Educación Infantil. Esa clase, Maternal II, pertenece a una escuela vinculada a la Red Municipal de Educación de Porto Alegre, sur de Brasil. La clase compuesta por veintiún (21) niños, de 4 a 5 años de edad, entre los cuales se encuentran tres niños con diagnóstico de TEA (Caio, Pablo y Gabriel, nombres

ficticios). Caio, Pablo y Gabriel tienen 5 años y no utilizan ninguna comunicación verbal, pero se comunican por gestos o por su propio idioma, muchas veces incomprensible. De todos, Gabriel es quien tiene mayor limitación de interacción social e infelizmente el niño no concluyó su año escolar por cuestiones familiares. Dado el grado de déficit, tanto de lenguaje como de interacción social que todos presentaban se usaron diversas estrategias tanto para fortalecer el proceso de inclusión como también, el lenguaje y de esta forma trabajar con la narración de historias, actividad que ninguno de los niños participaban pues, según la maestra “no se comportaban bien” y eran retirados. Entre las principales estrategias podemos mencionar las construcciones de narrativas a partir de trabajos artísticos en grupos; uso de objetos en la narración de historias, como instrumentos musicales; caza al tesoro con mapa hecho con pictogramas y uso de “cajas mágicas” con exploración de los diferentes ambientes de la escuela.

En este sentido, la investigación se centró en el trabajo con historias que se destacaban de los temas habituales en el cotidiano de esos alumnos con TEA. Los cuentos seleccionados tenían imágenes interesantes, para llamar la atención de los niños. También, elegimos historias con pocos textos, lo que permitió ajustes con pictogramas de fácil comprensión de la clase. Por lo tanto, siete historias trabajaron durante cuatro meses, estos: Mis problemas con las cajas; Rodolfo y el tesoro perdido; cinta de la muchacha hermosa; Música de la granja; La Casa con sueño; La Caperucita Roja y Olivia y el violín.

Al comienzo las estrategias propuestas eran simples, inicialmente captar la atención, para después presentar las imágenes y los pictogramas que representaban el texto. Todo texto fue combinado con pictogramas (figura 2) con un aumento de la utilización de la CAA y SCALA en las estrategias.

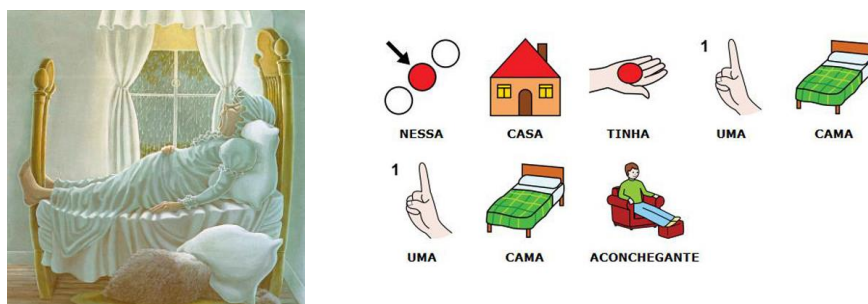


Figura 2 Ejemplo de adaptación de La casa con sueño

A título de ejemplo, y por una cuestión de espacio, presentaremos apenas dos evidencias de historias. La historia de Caperucita Roja fue una elección hecha por los niños, que, expresaron el deseo de poder contarla con los pictogramas. Esa historia, a pesar de clásica permitió crear nuevas estrategias para el grupo como uso de títeres, libro adaptado con CAA, rompecabezas con CAA y re-contar la historia utilizando



una pizarra digital con SCALA y los pictogramas de los personajes. Se presentan a seguir dos escenarios con diferentes estrategias utilizadas en la investigación. Los momentos destacados ayudarán a dilucidar los objetivos anunciados y exponer más claramente las relaciones con SCALA y el proceso de interacción social. La historia de Caperucita Roja fue a partir de la adaptación del libro (figura 3) que utilizaron imágenes del libro original (personajes) y símbolos de CAA. En esta adaptación, que fue la primera de la investigación, se optó por unirse al pictograma con la palabra, para una mejor comprensión de los niños en su lectura de la historia.

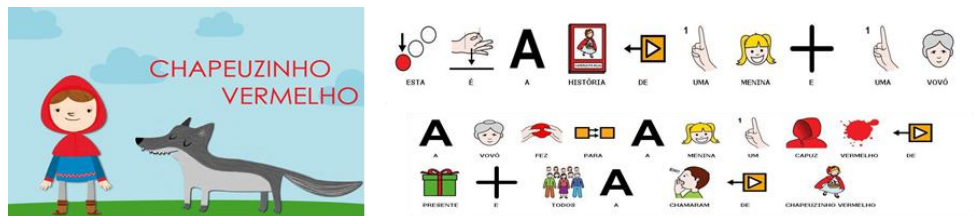


Figura 3 Cuento de Caperucita Roja adaptada con CAA. Fuente: Pictocuentos y SCALA.

La actividad se llevó a cabo en el aula, los niños se sentaron en círculo en el suelo. El libro es compartido por los niños, pasando de mano en mano para acompañar la historia que estaba siendo narrada por la investigadora. Cuando llega en Pablo, que mostraba grande curiosidad, se detiene e intenta hacer la lectura. La maestra ayudaba en la comprensión de las imágenes, pues algunas no eran muy intuitivas.

La clase se sentó en una gran rueda. Pablo, junto a mí, tenía curiosidad sobre el objeto en mis manos - un libro. Cada gesto mío, un gesto de Pablo y por lo que uno va y viene constituía- hasta el momento en que avanza sobre el libro para él leer la historia. En un corto tiempo para entender las pequeñas imágenes "extrañas" en el libro, Pablo se puso a leer. Una lenta y tímida lectura de sus susurros [...] indicando los pictogramas con sus dedos y me toca en el brazo.... (notas de investigación)



Figura 4 – Interacción registrada en la Historia de Caperucita Roja con o Pablo

En otra ocasión, una actividad desarrollada con el uso directo de SCALA por los niños para construir una historia. Esta actividad fue realizada con el libro La Casa con sueño. En la sala de los ordenadores los niños tienen la posibilidad de una construcción colaborativa utilizando una pizarra digital. Los niños elegían los pictogramas de los personajes y objetos y los colocaban en la pizarra mientras

narraban. En ese episodio, Caio explora primero las luces y sombras del proyector dispuesto en el techo de la clase. Caio interactúa con los personajes como si fuese posible moverlos, descubre los botones de edición y hace una exploración aleatoria (figura 5). Pero, principalmente [...] Balbucea, charla, se pregunta, gesticula y observa cada entorno de la historia. Totalmente compenetrado, su atención capturada. ¡Al ver el personaje lobo en la pantalla grita Lobo! O Lobo” seguido de palabras que no son comprensibles (Notas de Investigación) mientras Pablo utiliza el ordenador para seleccionar los personajes.



Figura 5 – Participación de Caio durante la narrativa de Pablo

EVIDENCIAS

La primera escena ofrece muchas pistas sobre la participación de Pablo y su interacción con el grupo. Pablo lee las imágenes como un proceso aún no totalmente formado, en gestación pero que tiene significado. Pablo se constituye lector, lector de imágenes y se posiciona socialmente. La imagen como un mediador semiótico contribuye tanto para los procesos afectivos como para el desarrollo intelectual donde las ilustraciones y pictogramas superan palabras. Caio va más allá, realiza la pronuncia...grita...rompe con el silencio. Participa espontáneamente y se mantiene interesado por algo que otros hacen y el participa junto. Ambos construyen escenas de atención compartida (Tomasello, 2003) y significan las acciones (Vygotsky, 2001) a partir de una acción mediada (Wertsch, 1988). Una lectura que construye formas, personajes, escenas y escenarios - un acto que permite constituir el pensamiento del sujeto en interacción con otros abre posibilidades para la inclusión.

CONCLUSIONES

Las personas con TEA tienen una amplia gama de posibilidades para compensar las limitaciones con la interacción social, especialmente apostando en la comunicación mediada por símbolos. En el contexto de esta investigación ha sido posible observar que el sistema SCALA actuó como un mediador, sea directo o indirecto en los procesos comunicativos que desembocaran en una mejora de la interacción social. Las estrategias de intervención con cuentos adaptados con comunicación alternativa permitieron aumentar la participación de los alumnos, no solo en tiempo como cualitativamente en las acciones desarrolladas. La participación



de la maestra y de la clase también contribuyó para el aumento cualitativo de las estrategias porque otros alumnos comenzaran a reconocer a los niños como posibles compañeros de diálogos. Una acción consciente e intencionada como la propuesta puede concretizar un proceso inclusivo que no está aislado del contexto de actuación de cada sujeto en el entorno educativo. El hecho que SCALA pueda ser usado tanto en material concreto como digitalmente también contribuye para la práctica de los maestros que tienen muchas veces realidades socio-económicas diferentes, especialmente se tratando de un país con grande desigualdad social como Brasil. Por lo tanto, se puede afirmar que el sistema SCALA es una herramienta que ayuda para elaborar prácticas inclusiva especialmente para los niños que necesitan utilizar diferentes sentidos para mejorar su capacidad de interacción y comunicación social, al permitir integrar sensorialmente texto, imágenes y sonidos de una forma fácil y lúdica lo que facilita que niños con pocas habilidades tecnológicas puedan manosearlo. La inclusión es un horizonte que puede ser tocado a través de una mirada profunda, que algún día podría estar más cerca, y otras veces más lejos pero que siempre se sustenta en la creencia más básica que Vygotsky nos enseñó: ¡que todos pueden aprender!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron-Cohen, S. (1988b). Without a theory of mind one cannot participate in a conversation. *Cognition*, 29, p. 83–84.
- Bondy, A., & FROST, L.1994. The picture Exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*, 9, 1–19.
- BEUKELMAN, D.R. E MIRENDA, P. (2005). *Augmentative and Alternative Communication: Suporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Co., 3rd Ed. 593 p.
- CulleR, Jonathan. (1999). *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais LTDA.
- Fernandes, A.V.; Neves, J.V.A. e RAFAEL A. (2009) Autismo. Instituto de Computação Universidade Estadual de Campinas. Recuperado (04/2015) de www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/autismo.pdf.
- Gil, A. Carlos. (1997). *Método e Técnica de Pesquisa Social*, 5.ed. São Paulo, Altas.
- Jordan, R. E Powell, S. (1995). *Understanding and Teaching Children with Autism*. West Sussex, England: John Wiley&Sons,
- INEP. (2015). Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: out. 2016.
- Luria, Alexander Romanovich. (1986). *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morais, Alessandra Fonseca de (2007). *Nos caracóis do livro infantil: entre a linguagem verbal e ilustrativa*. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Divinópolis. 157 p.

Passerino, L. (2005). *Pessoas com Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem: estudos dos processos de Interação Social e Mediação*. Tese (Doutorado em Informática na Educação)- UFRGS – Ppgie. Porto Alegre.

Passerino, Liliana Maria. (2011). Scalando: trajetórias de pesquisa na construção do sistema de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo (SCALA). In: NUNES, Leila Regina d' de Paula; PELOSI, Míryam Bonadiu;

Passerino, L.M.; Bez, M. R. (2015). *Comunicação Alternativa: Mediação Para Uma Inclusão Social a partir do Scala*. 1. ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 323p.

Peeters, T. (1998). *Autism: From Theoretical Understanding to Educational Intervention*. Whurr Publishers.

Silva, Cássia M. M (2000). *Imagem x palavra: a recuperação da informação imagética*. Interdiscursos da ciência da informação: arte, museu e imagem. Rio de Janeiro: IBICT/DEP.

Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.

UNESCO. (1990). Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, Jomtien, Tailândia Recuperado (10/2016) de http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.^[1]_[SEP]

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Recuperado (10/2016) de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Vygotsky, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Walter, Cátia Crivelenti de Figueiredo (Orgs.). *Compartilhando Experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE.

WERTSCH, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Serie Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

RELACIÓN ENTRE CREATIVIDAD Y LATERALIDAD EN ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

**González Inza, María de los Ángeles¹, Llamas-Salguero, Fátima²
Sospedra-Baeza, M^a Josefa³**

¹ Universidad Internacional de la Rioja, España
e-mail: mariainza.pt@gmail.com

² Universidad Internacional de la Rioja, España
e-mail: fatima.llamas@unir.net

³ Universidad de Valencia, España
e-mail: Maria.Jose.Sospedra@uv.es

Resumen. Este estudio analiza la relación neuropsicológica entre creatividad y lateralidad en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) y en alumnos sin ningún tipo de dificultad. Muestra de 30 alumnos entre 6 y 12 años. Como instrumentos de evaluación el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974), evalúa la creatividad; y el Test de Lateralidad adaptado por Martín Lobo, G^a-Castellón, Rodríguez Vallejo, (2013). Los resultados muestran que los alumnos con lateralidad definida con NEAE y aquellos que no presentan NEAE obtienen puntuaciones más elevadas en creatividad al igual que el sexo masculino frente al femenino.

Palabras clave: Creatividad, lateralidad, alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En la actualidad, la creatividad es el objeto de estudio de muchos investigadores no sólo en el ámbito escolar, sino también en el laboral. Por esta razón, han ido apareciendo importantes aportaciones neurocientíficas que han supuesto un gran avance en la neuropsicología de la creatividad. En cuanto a la neurobiología, diferentes estudios en los que los alumnos realizaban test de creatividad, se observó que aquellos que puntuaban alto manifestaban una mayor actividad en el hemisferio derecho mientras realizaban esta tarea. Por otro lado, la lateralidad puede entenderse según el Diccionario de Psicología, de Dorsch (1985:5): "La lateralidad es la dominancia lateral, acentuación lateral en la estructura y función de los órganos duplicados. Aparece con especial claridad en la mano (...). Pero la lateralidad se da también en los ojos, los oídos, los brazos, las piernas, los pies, y en muchos órganos." A través de nuestro trabajo, intentaremos determinar cómo están relacionadas las variables creatividad y lateralidad. Investigaciones previas han demostrado cómo una lateralidad mal definida influye en los problemas de aprendizaje. Partimos de la idea de que alumnos con una lateralidad establecida obtendrán mejores puntuaciones en creatividad y por lo tanto tendrán un mejor rendimiento académico.

Nuestra sociedad aboga por una educación creativa, sin embargo los docentes nos vemos perdidos ante esta tarea, al desconocer cómo podemos fomentar en nuestros alumnos esta capacidad cognitiva. De igual modo, en las aulas, nos encontramos con alumnos muy creativos e imaginativos que, sin embargo, no son excelentes en cuanto a resultados académicos se refiere. De la misma manera forma, alumnos brillantes, podrían ser más creativos, pero carecen de esa capacidad. Es importante que el maestro conozca los elementos que definen la creatividad de los niños pequeños y que sepan cómo fomentarla en su aula, ya que es fundamental que los profesores conozcan procedimientos adecuados para fomentarla y evaluarla. Otra de las tareas, que como docentes nos atañe, es la de despertar la curiosidad y motivación en nuestros alumnos, pues tal y como afirma Acosta Contreras (1998), "Para poner en marcha nuestras aptitudes creativas, es decir nuestro pensamiento divergente, primer requisito "sine que non" es poner en funcionamiento un mínimo grado de motivación que nos impulse o nos "mueva" a ello. En otras palabras, y desde la perspectiva escolar, que interese mínimamente al alumnado." Por ello, a través del presente trabajo intentaremos esclarecer la relación existente entre la creatividad y la lateralidad. A partir de la información obtenida se elaborará un programa que fomentará la creatividad y trabajará actividades para definir la lateralidad, con la finalidad de mejorar el rendimiento académico.

OBJETIVOS

Objetivo general: relacionar la creatividad y la lateralidad en alumnos de educación primaria.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

A través del presente trabajo de investigación- acción se pretende demostrar la relación existente en los constructos lateralidad (cualitativa e independiente) y creatividad (cuantitativa y dependiente). No obstante, estudiaremos otros aspectos como la creatividad y su relación con el sexo de los alumnos de educación primaria. Los resultados obtenidos nos facilitarán la información necesaria para la realización de un programa de intervención que favorezca el rendimiento académico de nuestros alumnos a través de actividades creativas y de definición de la lateralidad.

Para extraer la información necesaria hemos empleado dos pruebas: el test de pensamiento creativo de Torrance y el test de lateralidad de la prueba neuropsicológica (adaptado por Martín Lobo, G^a- Castellón, Rodríguez y Vallejo, 2011) del Instituto de Neuropsicología y Educación.

Para llevar a cabo la investigación hemos realizado un estudio descriptivo y correlacional, siguiendo una metodología no experimental, dadas las características de la muestra y el contexto en el que se ha realizado.

La muestra del presente estudio se compone de 30 alumnos, pertenecientes a la etapa educativa de la educación primaria, con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. La muestra consta de 15 alumnos que fueron elegidos al azar, y de otros 15 alumnos, elegidos de forma intencional y que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. La muestra total consta de 17 alumnas y de 13 alumnos. Por otro lado, de entre los alumnos que presentaban necesidades específicas de apoyo educativo, se ha contado con 9 alumnas y 6 alumnos. De igual modo, el resto de alumnos de la muestra que no presentaban necesidades específicas de apoyo educativo, se compuso de 8 alumnas y 7 alumnos. La muestra se ha seleccionado de un colegio público rural agrupado de la comunidad de Murcia. Los participantes se caracterizan por su multiculturalidad, pues pertenecen a distintas razas y culturas. De tal forma que la muestra se ha compuesto por 19 alumnos árabes, 4 alumnos de etnia gitana y 7 alumnos de nacionalidad española. En cuanto a la edad, el grupo de alumnos sin necesidad específica de apoyo educativo estaba formado por once alumnos de 9 años y cuatro de 8 años. El otro grupo estaba conformado por seis alumnos de 11 años, tres de 12 años, un alumno de 7 años, tres de 6 años y dos de 10 años. Respecto a las características del centro educativo del que procede la muestra de alumnos, destacar que se trata de un colegio rural y unitario, en el que las clases constan de muy pocos alumnos, e incluso algunas aulas reúnen varios niveles educativos. De igual modo, y al tratarse de una zona dedicada a la agricultura y ganadería la mayoría de los alumnos son inmigrantes, hijos de temporeros; en su mayoría de procedencia árabe.

EVIDENCIAS

Las siguientes tablas (tabla 1 y tabla 2) presentan los datos estadísticos básicos obtenidos en el test de Pensamiento Creativo de Torrance en ambos grupos.



	Pc originalidad	Pc fluidez	Pc elaboración	Pc flexibilidad	Pc total crea
N Valido:	15	15	15	15	15
Media:	33,267	35,600	8,800	30,800	34,200
Mediana:	27,000	28,000	2,000	28,000	27,000
Moda:		20,000	1,000	13,000	14,000
Desviación estándar:	26,532	26,112	12,007	21,398	25,529
Range:	79,000	76,000	32,000	71,000	70,000
Mínimo:	1,000	1,000	1,000	3,000	3,000
Máximo:	80,000	77,000	33,000	74,000	73,000
Suma:	499,000	534,000	132,000	462,000	513,000

Tabla 1. Alumnos con Necesidad específica de apoyo educativo

	Pc originalidad	Pc fluidez	Pc elaboración	Pc flexibilidad	Pc total crea
N Valido:	15	15	15	15	15
Media:	36,733	37,800	36,133	32,400	39,600
Mediana:	31,000	30,000	31,000	29,000	30,000
Moda:	9,000	59,000	,000	29,000	18,000
Desviación estándar:	29,899	27,814	34,488	27,679	26,616
Range:	88,000	80,000	98,000	83,000	75,000
Mínimo:	1,000	5,000	,000	2,000	9,000
Máximo:	89,000	85,000	98,000	85,000	84,000
Suma:	551,000	567,000	542,000	486,000	594,000

Tabla 2. Alumnos sin Necesidad Específica de Apoyo Educativo

A pesar de que muchos de los autores indican que la creatividad y la inteligencia no tienen por qué estar asociadas, nos encontramos con que las puntuaciones medias en creatividad global que presentan los alumnos con NEAE son inferiores (en los cuatro componentes de la creatividad y en creatividad global), que aquellas que presentan los alumnos sin ningún tipo de dificultad.

El grupo de alumnos sin NEAE existe una mayor cantidad de alumnos que se encuentran agrupados los percentiles más elevados (De 75-100), más concretamente un 20% frente a un 0% de alumnos que presentan NEAE. Por su parte, el grupo de alumnos con NEAE se encuentran concentrados en su mayoría en percentiles menos elevados. Por otro lado, y con la finalidad de verificar si la creatividad depende del sexo, exponemos a continuación (Figura 1) la media obtenida por el total de alumnos y el total de alumnas en Creatividad Global.

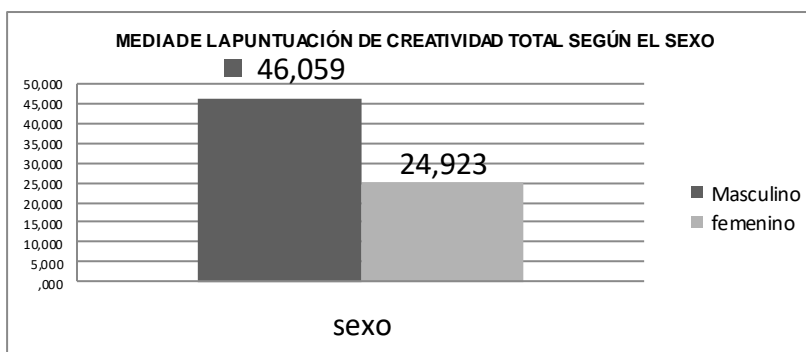


Figura 1. Puntuación media en creatividad global según el sexo.

Tal y como puede observarse los participantes de género masculino obtuvieron mayores puntuaciones en Creatividad global que los participantes de género femenino con una media de 46,059 frente a 24,923. Uno de los objetivos principales que nos planteamos a través del presente estudio era determinar si el hecho de presentar mayores o menores puntuaciones en Creatividad dependía o no de si los alumnos poseen una lateralidad definida. Para ello, hemos llevado a cabo una correlación mediante el programa Excel Analyze, basada en el coeficiente de Pearson (-,413). Este resultado nos indica que la correlación es estadísticamente significativa. La correlación obtenida es inversamente proporcional, cuánto más definida esté la lateralidad mayores puntuaciones obtendrán los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y sin necesidades específicas de apoyo educativo en creatividad global.

Por todo ello se desarrolla un programa neuropsicológico que a continuación se presenta se basa principalmente en la realización de actividades creativas con carácter globalizado, así como en actividades para definir la lateralidad. La finalidad principal del mismo es mejorar el rendimiento académico de los alumnos, al tiempo que se trabajan y mejoran los niveles en ambos constructos. El ámbito escolar actual otorga una gran importancia al trabajo de aspectos relacionados con la lateralidad, tales como conceptos básicos (arriba-abajo, derecha-izquierda, dentro-fuera...), el esquema corporal, la orientación espacial y temporal, entre otros. Asimismo, los docentes saben que el hecho de dominar todos estos aspectos favorecerá el establecimiento de la dominancia lateral, aspecto que influye en gran medida en el rendimiento académico de nuestros alumnos, y es causa de otras muchas dificultades de aprendizaje.

Señalamos como principales objetivos del proyecto, los siguientes:

- Favorecer el desarrollo de las habilidades creativas- fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración-.
- Definir y establecer la lateralidad a través de ejercicios físicos y motrices.



- Mejorar el rendimiento académico de los alumnos

Las actividades que a continuación se presentan han sido seleccionadas y diseñadas teniendo en cuenta las características de los alumnos en los que se ha basado el presente estudio. A pesar de que el alumnado al que se dirigen se encuentra en un rango de edad muy amplio, todas las actividades podrán ser realizadas por la totalidad del alumnado, ya que, éstas pueden adaptarse a los distintos grados de complejidad. Aquellos alumnos que no dominen la lectoescritura realizarán algunas de las actividades de forma oral. Se trata de actividades con carácter globalizado, por ello se llevarán a cabo en las sesiones de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Educación Física. De manera que se ocupará una hora semanal de cada una de estas áreas para llevar a cabo las actividades que a continuación se plantean. Dichas actividades se adecuarán a la temporalización de los contenidos, integrándose de forma natural en el currículo escolar.

Las actividades creativas van a ser planteadas para trabajar la creatividad partiendo de las fases del proceso creativo que a continuación explicamos brevemente.

- Preparación. Hace referencia al momento en el que se identifica algún problema o desafío. En este momento se recopila información respecto a la nueva situación. Para ello, antes de comenzar cada actividad se le proporcionará información a los alumnos sobre el tema a tratar en la misma.
- Incubación. Se lleva a cabo el procesamiento de la información, se barajan diferentes asociaciones para solucionar el problema. Esto se hace con un cierto alejamiento del problema. Aparentemente se está inactivo, pero no es así.
- Iluminación o insight. Es el momento en que visualizamos de manera repentina la solución como resultado de las etapas anteriores.
- Verificación. Se prueba la idea para ver si realmente es efectiva y cumple con el objetivo propuesto.

Asimismo, las actividades planteadas favorecen el desarrollo de las habilidades creativas- fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Previo a las actividades para trabajar la creatividad, realizaremos una tarea grupal inicial basada en la tormenta de ideas, en la que se preguntará a los niños sobre la tarea a realizar en cuestión.

Las actividades de lateralidad se llevarán a cabo durante las clases de educación física. A través de las mismas se pretende trabajar el desarrollo de la lateralidad, el sentido espacial y temporal con la finalidad de mejorar las habilidades curriculares del alumnado. Todas ellas trabajan en conjunto la lateralidad manual, pédica, visual y auditiva.

La evaluación de las actividades se va a llevar a cabo a través de dos maneras.

De manera grupal: se realizará en tres momentos:

- Evaluación inicial: a través de la actividad de tormenta de ideas en la que se evaluarán los conocimientos previos de los alumnos. (sólo en el caso de las actividades creativas)
- Evaluación continua: a través de la observación directa por parte del maestro con la finalidad de saber si todos los miembros del grupo trabajan por igual o unos deben realizar las tareas de los otros para que la actividad tenga éxito. Las observaciones serán recogidas en registros narrativos, donde de manera descriptiva se informará de todo lo que ocurre en la sesión (interacciones, con-tenidos verbalizados, etc...)
- Evaluación final: a través de la observación y los registros que serán cumplimentados durante la realización de las mismas.

De manera individual: se realizará en tres momentos

- Evaluación inicial: a través de la actividad de tormenta de ideas.
- Evaluación continua: a través de la observación directa por parte del maestro con la finalidad de saber si el alumno trabaja o no en la realización de las actividades grupales.
- Evaluación final: a través de la actividad final que será recogida en las carpetas individuales de los alumnos, junto con los registros cumplimentados por el profesor, en el caso de las actividades creativas.

CONCLUSIONES

Los resultados muestran la existencia de correlación entre creatividad e inteligencia. Cabe destacar que el grupo de alumnos sin necesidades específicas de apoyo educativo obtuvo mejores resultados que el grupo de alumnos sin dichas dificultades. De manera que tanto las puntuaciones totales de cada uno de los componentes de creatividad como la puntuación en creatividad total fueron inferiores en alumnos con NEAE (PC TOTAL CREA =34,200) que en alumnos sin NEAE (PC TOTAL CREA= 39.600). Estos resultados nos indican que es fundamental desarrollar determinantes básicos del potencial creativo, de índole afectivo o conativo como cognitivos (Prieto et al., 2003.). Para analizar las relaciones entre la creatividad y la lateralidad de los alumnos se demostró que los alumnos obtenían mejores puntuaciones en creatividad cuanto más definida tenían su lateralidad. Por lo tanto, los alumnos que presentaban una lateralidad definida obtuvieron mejores resultados en creatividad en el Test de Pensamiento Creativo de Torrance, por tanto la definición de lateralidad es un factor que influye en el nivel creativo de los alumnos. Por otra parte entre la relación existente entre creatividad y lateralidad, al ser tanto la creatividad como la lateralidad procesos cognitivos de alto nivel, indicamos que el hecho de que



exista correlación entre los mismos. Tal y como afirma Prieto Sánchez et al., (2003), la creatividad puede favorecerse por medio de la instrucción y de las experiencias tanto en la escuela como en el hogar de los alumnos, siendo fundamental comenzar este trabajo lo antes posible. En cuanto al sexo de los alumnos, tras comparar los resultados indicamos que los participantes de género masculino (Media en Creatividad Global= 45) habían obtenido mayores puntuaciones en Creatividad global que los participantes de género femenino (Media en Creatividad global= 25).

El objetivo de este estudio fue analizar la relación existente entre creatividad y lateralidad. Para ello, a partir de los resultados obtenidos en los test administrados a los alumnos, se elaboró un programa neuropsicológico de intervención que sería aplicado durante un trimestre, mejorando así las habilidades curriculares del alumnado. Al ser tanto la creatividad como la lateralidad procesos cognitivos de alto nivel, concluimos con que existe correlación entre los mismos. Por lo tanto, la aplicación de un programa neuropsicológico que contenga actividades tanto creativas como de lateralidad, mejoraría los niveles en ambos constructos y ello repercutiría directamente en el rendimiento académico, ya que tal y como afirma Prieto et al., 2003, la creatividad puede favorecerse por medio de la instrucción y de las experiencias tanto en la escuela como en el hogar de los alumnos, siendo fundamental comenzar este trabajo lo antes posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dorsch, F. (1985). *Psychologisches Wörterbuch*. Hender editorial. Alemania.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., & Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 7(3), 21-50
- Martín Lobo, M.P., García, C., Rodríguez, I., Vallejo, C. (2011). *Test de lateralidad de la prueba neuropsicológica*. Instituto de Neuropsicología y Educación. Madrid: Fomento.
- Prieto, M. D., Bermejo, M. R., Hervás, R. M. (1997). Creatividad, procesos de insight y solución de problemas: Un modelo de mejora cognitiva para atender a la diversidad del superdotado. En M.D. Prieto Sánchez (Ed.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 169-173). Málaga: Aljibe.
- Prieto, M. D., López, O., Ferrándiz, C. y Bermejo, M. R. (2003). Adaptación de la prueba figurativa del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en una muestra de los primeros niveles educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 201–213.
- Rodríguez-Muñoz, F. J. (2011). Contribuciones de la neurociencia al entendimiento de la creatividad humana. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(2), 45-54.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance test of creative thinking: Normal Thecnical manual* Benseville. IL: Scholastic Testing Service.

EL TELÉFONO MÓVIL COMO INSTRUMENTO MEDIADOR EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

**Gómez Hernández, Patricia, del Castillo Fernández, Héctor²
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar³**

Universidad de Alcalá, España,

¹e-mail: patricia.gomezh@uah.es

²e-mail: hector.delcastillo@uah.es

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

³e-mail: monica.kassar@ufms.br

Resumen. Actualmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación se están extendiendo a nivel social, cobrando un papel muy importante en la vida de las personas. En concreto, el teléfono móvil parece ser la tecnología por excelencia, alcanzando un impacto notable con independencia de edad, sexo, cultura, economía, etc. En consecuencia, la educación no ha de quedarse al margen de este suceso y ha de incluir el teléfono móvil como un recurso más dentro del aula.

En esta investigación se presentan parte de los resultados derivados de la implementación de un Proyecto de Innovación Educativa que trata de incluir el teléfono móvil en el aula de Educación Infantil como recurso de enseñanza-aprendizaje. Debido a las características propias del centro educativo en el que se lleva a cabo el PIE (Corumbá, M. S., Brasil) por encontrarse en la frontera entre Bolivia y Brasil se presenta un clima generalizado de rechazo entre los alumnos brasileños con respecto a los bolivianos, además de discriminación a las personas con algún tipo de necesidad. En consecuencia, con esta iniciativa se pretende es analizar las relaciones entre los alumnos y el clima de aula como resultado de la introducción de un PIE.

Las principales conclusiones apuntan a que a partir de la implementación del PIE se ha mejorado el clima de aula, mejorando el respeto y la tolerancia hacia la cultura de todos los compañeros. Además, todos los alumnos han participado en el PIE y, una vez terminado, han seguido con la misma dinámica de relaciones positivas.

Debemos aprovechar todos los medios disponibles en el aula para introducir innovaciones que mejoren la vida de los niños en la escuela, independientemente de sus características particulares: todos somos diferentes.

Palabras clave: inclusión escolar, innovación educativa, teléfono móvil.



INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enmarca dentro de un centro educativo situado en Corumbá, una región situada al oeste de Brasil (Brasil). Esta ciudad posee unas peculiaridades muy concretas debido principalmente a su situación geográfica, pues se dispone limítrofe a tan solo unos pocos kilómetros con Bolivia. En consecuencia la cultura, economía, educación, etc. se ven directamente influenciados por este factor, confluyendo en dicho territorio ciudadanos de ambas nacionalidades. En concreto, el centro educativo en el que se lleva a cabo este estudio se encuentra a las afueras de la ciudad, quedando a tan solo 5 km de la frontera entre ambos países.

Muchos de los alumnos que estudian en el centro (casi el 50%) son de origen boliviano, por lo que su educación se fundamenta en una cultura, una situación, incluso una lengua diferente a la materna. Este factor hace que haya desigualdades y rechazo entre el alumnado, creando rivalidad y división en las aulas entre alumnos de diferente nacionalidad. Los niños de origen boliviano intentan integrarse dejando a un lado su cultura y adaptándose a la del resto de sus compañeros, incluso reniegan de su idioma utilizando únicamente la lengua española en la clase de español y para hablar entre ellos en su tiempo de ocio. No obstante, y pese al esfuerzo de integración que realizan, sus compañeros de origen brasileño se sienten irritados, intimidados y con cierto malestar por su presencia, derivando en algunas situaciones en un rechazo por sus compañeros que emigran para estudiar. A este hecho hay que sumarle la pluralidad propia de cualquier aula, también existente en este caso. En una de las aulas en las que se produce la intervención encontramos a una alumna que presenta serias dificultades visuales y, así, también se encuentra variedad, tanto en esta como en las demás clases, en función de la atención, desarrollo y nivel cognitivo del alumnado.

Se podría decir que el racismo, entendiéndolo éste como invade mayoritariamente el ambiente de clase de este centro, propiciando un clima de exclusión. Este factor dificulta el pleno desarrollo del alumnado, factor imperante teniendo en cuenta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) cuando señala que “toda persona tiene derecho a la educación y que 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” (Art. 26).

Del mismo modo, para Booth y Ainscon (2011) existen unos principios imprescindibles en el desarrollo de una inclusión educativa que son: (a) la continua búsqueda de formas de responder a la diversidad; (b) la ruptura de barreras que impiden la participación plena de todos; (c) focalizar el interés en los individuos o grupos con riesgos de exclusión; (d) modificar políticas, culturas y prácticas educativas; (e) ligar y relacionar la escuela y sociedad. Estos principios han de convertirse en exigencias si se tiene en consideración que en todas las aulas de cualquier centro educativo del mundo van a existir diferencias entre el alumnado que participa. Si se tiene en cuenta que en particular algún lugar o centro es más propenso a tener ciertas desigualdades en sus alumnos por la propia naturaleza de la institución, como es el caso, se tendría que apoyar y potenciar aún más estos principios y

convertirlos como deberes y responsabilidades de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Además, resaltase que Brasil ha amparado formalmente en sus leyes las directrices de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la educación inclusiva (Brasil, 1988; 1996; 2004).

Si se pretende que un centro escolar sea eficaz en este aspecto, se ha de incidir de manera directa en proponer medidas organizativas en la escuela, para así lograr transformar y adaptar las prácticas educativas y cambiar la visión del profesorado en este aspecto, lo que a su vez y en último término conlleva al beneficio de los estudiantes (Hopkins, 2000).

Dentro del contexto brasileño se verifica que al igual que las escuelas cumplen exigencias legales en relación a los alumnos de necesidades educativas especiales dentro del aula ordinaria y que esa exigencia se produce en la propia escuela, estos aspectos no han sido suficientes para garantizar el acceso y conocimiento a estos alumnos (Kassar, 2006; Glat y Pletsch, 2010; Souza y Dainez, 2016). En consecuencia a este factor y teniendo en cuenta que las medidas organizativas de y en la escuela pueden introducir avances importantes (Sebastián, 2011), incluyendo los que implican la formación del profesorado (Sebastián y otros, 2013) y las prácticas pedagógicas para mejorar la inclusión de todo el alumnado, se precisa como urgente el introducir medidas educativas para gestionar la diversidad del alumnado, fomentar la inclusión y evitar en todo lo posible prácticas racistas y de rechazo entre el alumnado.

Tal y como apuntan diversos estudios, es necesario mejorar la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad (Hernández y Gutiérrez, 2014; León y otros, 2011; Pérez y otros, 2009; Serrano y Pons, 2006), por tanto, una de las posibles formas de incidir en la práctica docente de manera efectiva es involucrar al profesorado en activo, haciéndole partícipe directo e investigador de su propia práctica para que él mismo experimente, resuelva y mejore la inclusión de su alumnado de manera continua.

OBJETIVO

Al tratarse de una investigación en la que se realiza una intervención programada y estructurada se pueden encontrar dos tipos de objetivos: por un lado, el objetivo de investigación y, por otro, los objetivos derivados del propio Proyecto de Innovación Educativa.

El principal objetivo de investigación es analizar las relaciones entre los alumnos y el clima de aula como resultado de la introducción de un PIE.

En consecuencia, y centrandó la atención en el PIE, se puede destacar que el objetivo prioritario del proyecto implementado es introducir el teléfono móvil dentro del aula con el fin de mejorar las relaciones entre los alumnos y mejorar el clima de aula, destacando otros objetivos específicos como:

- Fomentar un clima de igualdad y respeto entre el alumnado.



- Promover la participación activa del alumnado en las tareas de clase.
- Potenciar el trabajo entre alumnos de diferente género y nacionalidad.
- Crear un clima de trabajo entre el alumnado participante propicio para que se desarrolle correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Propiciar que los alumnos se conozcan y relacionen entre sí.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Esta investigación se centra en el desarrollo de un Proyecto de Innovación Educativa en dos aulas de Pre II y otras dos de Primero Año. Este PIE se caracteriza por introducir como un elemento más dentro del aula el teléfono móvil. De esta forma, se introducen dos terminales por aula durante un mes, siguiendo unas pautas determinadas para su desenvolvimiento.

Los terminales disponen únicamente de una aplicación denominada Pou, que será con la que trabajan los alumnos directamente. Esta aplicación consiste en el cuidado íntegro y en todas sus dimensiones de una mascota virtual, por lo que se presentan funciones para, por ejemplo, alimentar a la mascota, asearla, jugar o realizar actividad física con ella, es decir, velar por su bienestar. Además, y dada la naturaleza de los instrumentos, también tienen acceso a aquellas características propias de un teléfono móvil como: cámara fotográfica y de vídeo, grabadora de sonidos, calendario, cronómetro y alarma, calculadora... No obstante, y para evitar posibles problemas derivados de una mala gestión, el alumnado no tiene acceso a recibir o realizar llamadas, así como mensajes de texto o multimedia, acceso a internet ni a otro tipo de aplicaciones adicionales.

Las dinámicas seguidas para el desarrollo del PIE son de carácter habitual y repetitivo, otorgando ciertas rutinas en la vida escolar del alumnado participante. Así, se pueden encontrar tres momentos claramente diferenciados durante la jornada escolar:

1. Recepción de la mascota. Todos los días la profesora correspondiente seleccionará a dos parejas de alumnos (intentando que cada día dichas parejas sean diferentes y roten entre sí). Primero una de las parejas tendrá que coger uno de los dos terminales de los que dispone cada clase, encenderlo y acceder a la aplicación Pou. En dicho momento, ambos compañeros tendrán que atender a su mascota con los primeros cuidados del día a la vez que van narrando al resto de sus compañeros cómo se encuentra su mascota, qué necesidades presenta y cómo logran responder y paliar dichas necesidades. El resto de compañeros, que tendrá que guardar un clima de clase propenso para el diálogo y el respeto, podrá realizar, de forma ordenada, preguntas a los compañeros responsables de la mascota en ese momento. Una vez atendida la primera mascota los dos alumnos correspondientes la dejarán durmiendo y dispondrán el teléfono móvil en el rincón del aula dispuesto para tal fin.

Después, la otra pareja seleccionada realizará la misma operación con el otro terminal de clase depositando finalmente el dispositivo móvil en el rincón del teléfono móvil, junto con el otro terminal. Durante este proceso la profesora servirá de guía a sus alumnos ayudando y enseñándoles temas de alimentación saludable, higiene personal, salud y descanso. Una vez realizada esta acción los alumnos se dispondrán en su sitio habitual y atenderán la clase preparada por su profesora.

2. Cuando los alumnos van terminando correctamente la tarea encomendada por la profesora es el momento de juego. En este caso, la profesora selecciona de nuevo a dos parejas, diferentes a las iniciales, que pasarán durante 5 minutos al rincón del teléfono móvil a jugar con los diferentes juegos que se encuentran disponibles dentro de la aplicación. Este momento es propenso para que la profesora refuerce contenidos de ejercicio físico, salud, economía, etc. fomentando que cada pareja comparta y se turne el teléfono, hablen y se ayuden en el juego, tomen decisiones justas y solucionen los posibles problemas que puedan aparecer de forma adecuada. Cuando todos los alumnos pasen 5 minutos por el rincón, se volverá a dejar a las mascotas virtuales y, por ende, los teléfonos móviles en el rincón correspondiente, volviendo los alumnos a las tareas marcadas por su docente.
3. Una vez se acerca la hora de salida una vez más la profesora selecciona a dos parejas para que se encarguen de dar, primero una y luego otra, los últimos cuidados a su mascota, la dejen durmiendo y apaguen el teléfono móvil, una vez más narrando para el resto de sus compañeros lo que van realizando y contestando a las preguntas surgidas.

A demás de esta rutina se cuenta con diferentes momentos clave en el proceso de enseñanza y desarrollo del PIE. El primero se sitúa al inicio de la implementación del proyecto. Los alumnos, dispuestos en círculo, conocen qué es, qué características y funciones tiene el teléfono móvil y, en concreto la aplicación 'Pou'. Además, se crean unas normas de clase para que todos los alumnos sepan de antemano qué está permitido hacer dentro del aula en relación al uso del teléfono móvil. También se les explica la dinámica que se va a seguir durante el resto del mes que dispongan de la herramienta y entre todos seleccionan un nombre para cada una de sus mascotas (una por terminal, por tanto, dos mascotas virtuales por aula).

Además, y de manera complementaria a su desarrollo socio-educativo, se realizan durante el mes que dura la implementación del PIE 5 actividades diferentes en las que los alumnos, como medio para mejorar su motricidad, tendrán que poner en práctica los juegos a los que juegan de manera virtual con su mascota trasladados a la vida real, así como una sesión de alimentación para conocer la pirámide de los alimentos y la necesidad de una sana alimentación.

En su conjunto los alumnos tienen que aceptar y seguir las normas, propiciar un clima agradable de aula, compartir el material y colaborar con sus compañeros para poder jugar con el teléfono móvil en los momentos señalados para tal fin. Un factor



clave en este aspecto es la rotación de parejas diaria, que permite que todos los alumnos se tengan que relacionar con todos sus compañeros en un momento dado.

EVIDENCIAS

Las evidencias fueron recogidas y trianguladas a través de grupos de discusión (con la participación de las profesoras implicadas y la coordinadora de cada sección), entrevistas en profundidad (a las profesoras), análisis documental (del diario de campo realizado por el investigador) y observación participante (realizada por la asesora).

El clima de aula se ha visto afectado y modificado positivamente a partir de la implementación del PIE desarrollado: “se empezó a diferenciar mejoría. Conversan solos entre ellos. En relación a la convivencia hay una mejoría desde el principio hasta ahora, están más tranquilos” (entrevista, profesora 1); “al inicio ellos hablaban bastante, ninguno prestaba atención. Así yo hablé para ellos [...] a partir de ese momento ellos comenzaron a escuchar, prestar atención, el compañero (de la frente) hablando.... siempre teníamos que hablar más alto porque ellos hablan bajito, pero ellos intentaban escucharse y guardar su turno de palabra [...] eso en el inicio era impensable, así luego fueron manteniendo la tranquilidad” (entrevista, profesora 4). “Cuando ellos están jugando a Pou guardan un clima agradable de clase. Ellos saben que quien no se comporta no va a poder ir a jugar con Pou, es una forma de trueque, si haces bien tu actividad felicidades puedes ir a jugar con Pou, entonces ellos lo hacen bien” (Grupo de discusión, profesora 1).

En cuanto a la relación entre el alumnado, se puede afirmar que se ha mejorado sustancialmente “Había niños que no jugaban con otros niños, niñas con niñas, entonces ahí comenzaron más las interacciones debido a la utilización del teléfono móvil al estar juntos, ahí ellos querían de cara a esa parte social estar juntos” (entrevista, profesora 2); “En nuestras aulas hay mucho alumnado, casi el 50% que es de Bolivia. Hay diferencias importantes entre los alumnos de Brasil y los de Bolivia, se perciben a simple vista [...] estas diferencias también las ven los niños y claro, se dan cuenta de que no son iguales, no tienen las mismas oportunidades [...] es importante porque ha ayudado a que los alumnos se relacionen entre sí, no solo los de diferente nacionalidad, sino entre niños y niñas también, o incluso entre los alumnos con sus compañeros más conflictivos, que también se ha visto más grupo” (grupo de discusión, coordinadora).

Además de los objetivos a nivel cognitivo que se han superado (temas de alimentación y salud, desarrollo motriz, hábitos de vida saludables...) se percibe un mejoría en la inclusión del alumnado, en especial en concepto de nacionalidad, por parte del resto de los compañeros de clase. Este suceso, tal y como las 4 profesoras participantes y las dos coordinadoras sostiene, ha ayudado no solo a mejorar de manera puntual la igualdad y el compañerismo, sino que al terminar el PIE se puede ver que alumnos que antes ni siquiera se hablaban juegan a la hora del recreo juntos, comparten el material escolar y se respetan. Este factor es muy importante, y los

resultados obtenidos han hecho reflexionar a las docentes implicadas a introducir de nuevo este PIE para el próximo curso como elemento para continuar influyendo en sus alumnos y modificar así prácticas obsoletas, apostando por la inclusión íntegra del alumnado.

CONCLUSIONES

Que el alumnado que se encuentra en cualquier aula de un centro educativo es totalmente heterogéneo en cuanto a características personales, niveles cognitivos, necesidades educativas... no es una afirmación que precise de justificación o investigación alguna, pues es una realidad extendida a nivel educativo. Si se tiene en cuenta que algunas zonas geográficas, debido a sus particularidades, intensifican este factor, se presenta todo un reto para velar por una educación de calidad y de equidad para todo el alumnado. Este es el caso que aquí nos ocupa, la inclusión del alumnado de un centro educativo en una región fronteriza entre Brasil y Bolivia.

En consecuencia, se pueden llevar a cabo prácticas educativas innovadoras destinadas a mejorar el clima de aula y las relaciones entre el alumnado. Así, con la implementación de un PIE diseñado, planificado y puesto en práctica con este objetivo se pueden ver avances en materia de inclusión. Introducir un elemento tan extendido a nivel social como es el teléfono móvil dentro del aula posibilita que todo el alumnado tenga acceso a dicha tecnología, pues algunos, por motivos económicos, jamás han tenido la oportunidad de utilizar esta herramienta. Si a este factor atractivo para el alumnado se añade unas dinámicas que implican la necesidad de dialogar, relacionarse, intercambiar ideas, resolver conflictos... entre el alumnado, se crea un clima propicio para que, de manera natural, todos los niños se sientan en iguales entre sí.

Con esta sencilla práctica se recogen evidencias de que la mejoría del alumnado en temas de inclusión. Las docentes implicadas han notado un cambio que se sigue manteniendo incluso después de terminar el PIE en su conjunto, por lo que resulta evidente afirmar que una posible medida en este contexto sea introducir este u otro tipo de intervención similar como medio para reducir el racismo en la escuela, fomentar la igualdad y el respeto entre el alumnado y ver la diversidad como un factor positivo para el desarrollo en sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools* (3ª edición). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Brasil. *Constituição Federal 1988*. Brasília: Senado, 1988.



Brasil. Mec. Inep. LDBEN 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

Brasil. Mec. Seesp. Educação Inclusiva. Fundamentação filosófica. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC: SEESP, 2004.

Glat, R., y Pletsch, M. D. (2010). O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, 23(38), 345-356.

Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.

Hopkins, D. (2000). Powerful Learning, Powerful Teaching and Powerful Schools. *Journal of Educational Change*, 1(2), 135-154.

Kassar, M.C.M. (2006). Integração/inclusão: desafios e contradições. En C.R. Baptista y H.O. Beyer (Orgs.), *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas* (pp. 119-126). Porto Alegre: Mediação.

León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.

Pérez, A.M., López, M.P. y Poveda, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de Documentación*, 12, 209-220.

Sebastián, E. (2011). Escuela inclusiva. Estrategias organizativas y curriculares en España y Brasil. Estudio de casos. En E. Sebastián (Ed.), *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 39-62). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Sebastián, E., Bortolini, R. y Oliveira, S.E.S. (2013). Políticas en la formación del profesorado desde la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil y España. En E. Sebastián, C.R. Mosca, S.E.S. Oliveira (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España* (pp. 17-44). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Serrano, J.M. y Pons R.M. (2006). Formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo. En T. Aguado, B. Álvarez, I. Gil, C. Luque, B. Malik, P. Mata y J.A. Téllez (Eds.), *Educación intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar* (pp. 451-461). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

de Souza, F. F., y Dainêz, D. (2016). Condições e modos de participação de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 23(2), 58-72.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO SISTEMA DE APOYO A LA ESCUELA INCLUSIVA.

Gómez González, Ana Isabel¹, Pascual Sevillano, M^a Angeles², García Rodríguez, Marta Soledad³

¹ Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, España

e-mail: anagg68@gmail.com, España

²Universidad de Oviedo, España

e-mail: apascual@uniovi.es, España

³ Universidad de Oviedo, España

e-mail: martagar@uniovi.es, España

Resumen. La atención a la diversidad en las aulas de educación general básica ha sido una preocupación constante en los últimos 20 años. Las políticas educativas para la atención a la diversidad y su implementación en los centros escolares han tenido diferentes trazos de color como nos indican los estudios realizados (Rodríguez, 2013; Pedró, 2012).

El objetivo de esta comunicación es compartir algunos resultados obtenidos a través de una encuesta a 90 centros educativos de educación infantil y primaria del Principado de Asturias. En este cuestionario uno de los elementos que pretendíamos analizar era el relativo a las medidas de atención a la diversidad que se llevan a cabo en los centros.

Para la elaboración de los ítems correspondientes a este aspecto nos apoyamos en un documento elaborado por la Consejería de Educación del Principado de Asturias titulado “Medidas de atención a la diversidad”.

Nuestra intención no es solo describir estas medidas en sus múltiples vertientes, sino relacionar estos resultados con el planteamiento del apoyo que se recoge en el *Index for inclusión* (2002) y proponer algunas sugerencias que permitan mejorar la atención a la diversidad.

Palabras clave: Educación inclusiva, atención a la diversidad, medidas de atención a la diversidad, apoyo.



MARCO TEÓRICO

Desde el documento *Medidas de atención a la diversidad* (2010) de la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias se define la atención a la diversidad como el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado. Podemos afirmar que desde el punto de vista conceptual la atención a la diversidad emerge como un principio fundamental que debe regir a toda la enseñanza básica cuya finalidad es asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos ante la educación y evitar, en la medida de lo posible, el fracaso escolar y el consecuente riesgo de abandono del sistema educativo.

Este principio se hace explícito en la legislación que regula el sistema educativo asturiano a través del articulado sobre atención a la diversidad que se recoge en el Decreto 85/2008 de Ordenación del currículo del segundo ciclo de Educación Infantil y el Decreto 126/2014 de Ordenación del currículo de Educación Primaria. Todas las actuaciones se concretan y desarrollan desde la administración educativa competente y se contextualizan dentro de los Planes de Atención a la Diversidad (PAD) de cada centro en función de las características de su contexto y de los recursos disponibles. El concepto de apoyo a la diversidad (Ainscow, 2002) debe ser entendido como un proceso de innovación que inunda todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Se considera “apoyo” todo el conjunto de actuaciones que lleva a cabo el centro para atender a la diversidad porque se asume el principio de las diferencias y se busca el desarrollo de todos los alumnos.

Las medidas de atención a la diversidad en el Principado de Asturias.

La atención a la diversidad supone un cambio y por lo tanto una oportunidad para la innovación y la mejora, en la organización del currículum, la metodología, los recursos materiales y humanos, así como en las actitudes de los docentes, alumnos, familias y la sociedad.

Arnáiz (2005) señala que es preciso tener un marco curricular básico, pero éste debe ser flexible, abierto, donde se ofrezcan principios válidos para cualquier situación concreta, se respete el pluralismo cultural de manera que se tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones, así como que existan diferentes niveles de concreción.

En esta idea de atención a la diversidad y de una escuela inclusiva se asienta la pedagogía de la igualdad que reclama estrategias de discriminación positiva, como son: aspectos organizativos (agrupamientos, horarios flexibles, adaptaciones curriculares...) para atender las nuevas necesidades que favorezcan la comunicación y el conocimiento de otras culturas y formas de vida; programas para facilitar el logro académico y la integración social de los grupos en mayor situación de vulnerabilidad (antes Programas de diversificación curricular y hoy Programas para la mejora del aprendizaje y el rendimiento, PMAR) y metodologías, que favorezcan al alumnado

para crecer como personas desde el reconocimiento de sus propios valores, sabiendo que su contribución al grupo es necesaria.

Para atender a esta diversidad, como señala Rey (2011) el profesorado debe tener el convencimiento de la necesidad de cambio en cuanto a organización y mentalidad. Una organización basada en la cooperación del profesorado, donde todos los miembros de la organización participen de manera que se pueda organizar el centro de una manera flexible, atendiendo a cada alumno de una manera diferente.

En la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias no existe normativa alguna sobre Atención a la Diversidad ni sobre Compensación Educativa, pero sí se establece un catálogo de Medidas de Atención a la Diversidad que en el caso de Educación Infantil y Primaria se estructura en los siguientes bloques: Medidas para la atención a la diversidad de todo el alumnado.

- Programas para el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y condiciones personales o de historia escolar.
- Programas para el alumnado de incorporación tardía.
- Programas para el alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.)
- Programas para el alumnado con altas capacidades.

OBJETIVOS

Uno de los objetivos planteados en la investigación “Aplicación de las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria para la prevención del fracaso escolar” es analizar las medidas de atención a la diversidad que se aplican en los centros educativos de Asturias y de qué manera contribuyen a reducir el fracaso escolar. En esta línea Dendaluce (1994) menciona que lo importante es responder a los problemas que se plantean sabiendo que es el problema el que dicta el método y no al revés.

METODOLOGÍA

Los centros a los que va dirigida la investigación son los centros educativos de Educación Infantil y Educación Primaria del Principado de Asturias. Se ha tenido en cuenta que los centros fueran tanto públicos como concertados, así como que estuviesen ubicados tanto en el ámbito urbano como rural.

Para la recogida de la información se diseñaron dos cuestionarios, uno dirigido a los profesores y otro, dirigido a los directores de los centros. En ambos casos, se denominaron “Cuestionario sobre aspectos organizativos y curriculares relacionados con la atención a la diversidad en los centros de Educación Infantil y Primaria” (A Diver-Prof. y A-Diver-Dir.).

Para la validación de los cuestionarios se organizaron dos grupos de expertos, uno formado por profesores de Educación Infantil y Educación Primaria, profesores



de Audición y Lenguaje y profesores de Pedagogía Terapéutica y el grupo que validaba el cuestionario de directores estaba compuesto por directores y orientadores.

Las macrovariables del cuestionario de profesores fueron las siguientes:

- Medidas de atención a la diversidad (11 ítems).
- Organización del centro (14 ítems).
- Organización del aula (17 ítems).
- Recursos materiales (9 ítems).
- Implicación del profesorado en el plan de atención a la diversidad (6 ítems).
- Clima de aula entre los alumnos (4 ítems).
- Satisfacción del profesorado (3 ítems).
- Relación con las familias (6 ítems).

Las macrovariables recogidas en el cuestionario de directores fueron:

- Medidas de atención a la diversidad. (28 ítems):.
- Organización del centro. (19 ítems).
- Organización de las aulas (6 ítems).
- Organización de los alumnos (14 ítems).
- Organización de los maestros (3 ítems).
- Elementos curriculares. (13 ítems).
- Recursos materiales. (8 ítems).
- Recursos humanos. (9 ítems).
- Implicación del profesorado en el Plan de Atención a la Diversidad. (6 ítems).

Cuando se realiza la investigación en abril del 2014, en el Principado de Asturias hay 251 centros públicos, 61 centros concertados y 29 Centros Rurales Agrupados. De los 1.062 cuestionarios recibidos, 973 fueron del profesorado y 89 fueron de los directores.

EVIDENCIAS

Entre los resultados se analizaron las necesidades específicas de apoyo educativo que existían en los centros estudiados así como las medidas empleadas en las aulas de educación infantil y primaria.

Como se puede observar en el Gráfico 1 más del 90% del profesorado encuestado tiene en su aula alumnado con NEAE.

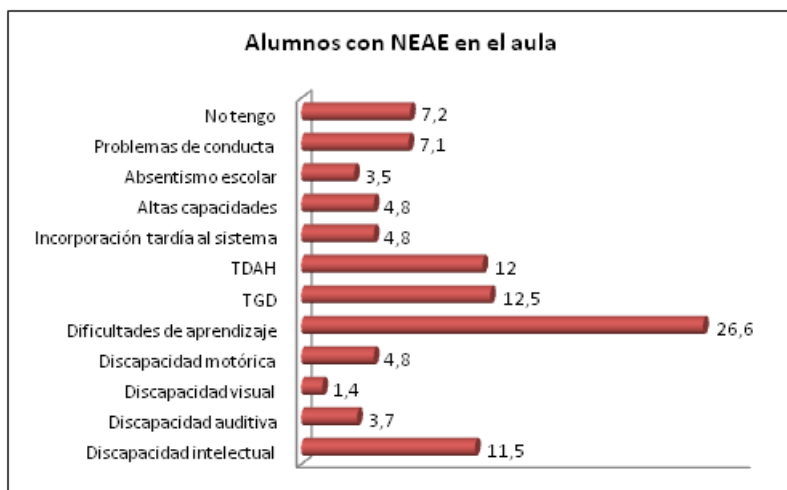


Gráfico 1. Alumnos con NEAE en el aula. Cuestionario de profesores.

Entre las necesidades específicas que predominan en el aula el 26% de los encuestados señalan que tienen alumnos con dificultades de aprendizaje; el 12,5% que tienen alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo; el 12% que tiene alumnado con déficit de atención con hiperactividad y el 11,5% que tiene alumnado con discapacidad intelectual. Por eso, podemos decir que las dificultades de aprendizaje están muy presentes en el aula.

Las Medidas de Atención a la Diversidad que más se planifican en los centros encuestados del Principado de Asturias en Educación Infantil son según se indica en el Gráfico 2, el apoyo en grupo ordinario (24,6%), apoyo específico (17,9%) apoyo fuera del grupo ordinario (15,7%) y adaptaciones curriculares significativas (10,2%). El resto de medidas son utilizadas en menor proporción.

Mientras que las medidas que más se organizan en Educación Primaria, según se recoge en el Gráfico 3 son: el apoyo grupo ordinario, apoyo fuera del aula, apoyo específico y adaptación significativa, el plan específico para el alumnado que no promociona y el agrupamiento flexible. También hemos querido saber qué otras medidas se han puesto en marcha en el centro aunque el docente no participe en ellas. De esta manera conoceremos la implicación de los profesores en el programa de atención a la diversidad del centro. En este sentido el profesorado señala que el PROA (19,3%) y la tutoría de acogida (15,2%) son las medidas más presentes en el centro. Considero que es interesante remarcar el dato de un 12,3% de profesores que dicen que en su Centro no se lleva a cabo ninguna medida.

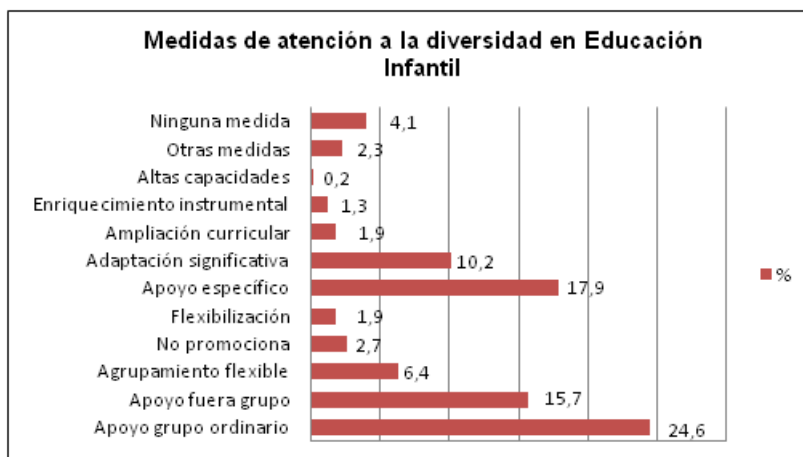


Gráfico 2. Medidas de atención a la diversidad en Educación Infantil. Cuestionario de profesores.

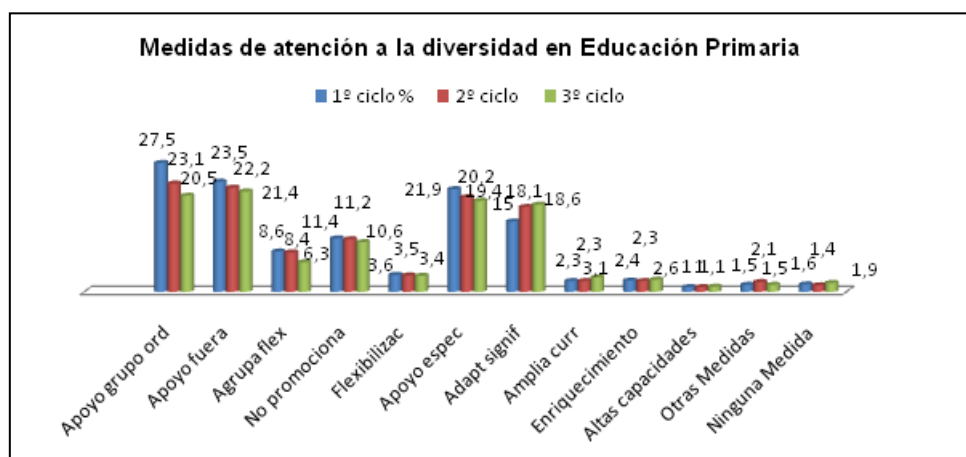


Gráfico 3. Medidas de atención a la diversidad en Primaria. Cuestionario de profesores.

CONCLUSIONES

Queremos señalar que la descripción de las medidas de atención a la diversidad que se señalan en esta comunicación son solo una parte de los apoyos a la diversidad que se llevan a cabo en el centro pues aspectos como la metodología y la organización del aula son también elementos de apoyo que no se han podido recoger en esta aportación pero que sí se han analizado en la investigación.

Como aspectos más significativos a tener en cuenta señalamos los siguientes:

Las necesidades específicas de apoyo educativo que más se dan en los centros

son: dificultades de aprendizaje, trastorno generalizado del desarrollo y dificultades de déficit de atención con hiperactividad.

Las medidas de atención a la diversidad que se han señalado preferentemente en las dos etapas educativas son: el apoyo en el grupo ordinario, apoyo fuera del grupo ordinario y apoyo específico.

Un aspecto en el que se debe de profundizar es en el cómo y cuando se llevan a cabo estos apoyos a la diversidad, pues como señala Ainscow (2012) a partir del análisis de la investigación internacional, se pueden observar una variedad de enfoques para dar apoyo al alumnado con necesidades específicas. Lo que parece ser la modalidad más aceptada es la enseñanza colaborativa con dos docentes en la que todos los alumnos pueden acceder al apoyo y lo que es más importante les permite permanecer en la clase y no perderse los contenidos que se están trabajando. Este enfoque implica una planificación educativa acorde con los tiempos de coordinación entre los profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5-1 (pp.44-45)

Arnáiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica. Editorial Estatal a Distancia EUNED.

Booth, T. y Áinscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Edición en Castellano: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Decreto 82/2014, de 28 de agosto, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, *por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias*. Recuperado de <https://www.educastur.es/-/curriculo-de-educacion-primaria-en-el-principado-de-asturias>

Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, de la Consejería de Educación y Ciencia, *por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil*. Recuperado de <https://www.asturias.es/bopa/2008/09/11/20080911.pdf>

Dendaluze, I. (1994). Prólogo. En Colás, M.P. y Buendía, L. (Eds.). *Investigación educativa*. (pp. 9-17). Sevilla. Alfar,

Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.

Educatur. (2010). *Medidas de atención a la diversidad*. Recuperado de http://web.educatur.princast.es/proyectos/mad/index.php/contenidos_public/detalle/1



Gómez, A.I. (2015). *Análisis de las medidas de atención a la diversidad en los centros de Educación Infantil y Primaria para la prevención del fracaso escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación*, Número extraordinario.

Rey, N. (2011). Organización escolar y diversidad del alumnado. *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas*, nº41, abril.

Rodríguez, A.M. (2013). Modelos de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: análisis comparativo de los planes de atención a la diversidad de las Comunidades autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6-3.

ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN CON ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA. PROPUESTAS DE ORIENTACIÓN PARA LOS DOCENTES DE MÚSICA.

Lafuente Carrasco, Álvaro¹, Jurado de los Santos, Pedro²

Universidad Autónoma de Barcelona.

Departamento de Pedagogía Aplicada. España

¹e-mail: alv.lafuente@gmail.com, ²e-mail: pedro.jurado@uab.cat,

Resumen. El presente trabajo consiste en un análisis de la bibliografía de las diferentes orientaciones para el profesorado de música en educación infantil y primaria en relación a la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula ordinaria. Dichas orientaciones son tomadas de la revisión de distintas fuentes bibliográficas, principalmente guías para el profesorado y profesionales de la educación elaboradas por especialistas en la materia e investigaciones sobre la percepción y práctica musical con prótesis auditivas.

Palabras clave: discapacidad auditiva, educación musical, inclusión, prácticas educativas



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Los avances tecnológicos en prótesis auditivas han supuesto una gran mejora en la percepción sonora de las personas con hipoacusia que amplía sus posibilidades de participación y logro en las actividades musicales. De esta manera, las personas con discapacidad auditiva tienen mejor acceso a los beneficios personales y sociales de la práctica musical que, además de su utilidad en los procesos de rehabilitación, puede ayudar a los alumnos a aumentar su confianza, desarrollar habilidades motoras finas y fomentar el aprendizaje emocional (Buitrago, 2014; NDCS, 2013; Abdi et al., 2001). La percepción musical con prótesis se correlaciona con la comprensión del habla en ambientes ruidosos (Drennan y Rubinstein, 2008). Por otro lado, el canto proporciona una manera amena de practicar el control de la voz y la afinación, así como el reconocimiento de la entonación en el lenguaje hablado; las rimas y canciones simples ayudan al alumnado a mejorar su memoria lingüística, a la vez que acceden a una parte importante de su cultura. La práctica instrumental ofrece una valiosa experiencia auditiva y vivencial de los patrones rítmicos, el tempo, la afinación y las vibraciones (NDCS, 2015a; Gfeller et al., 2011).

Prótesis como los implantes cocleares suponen un gran logro en la percepción del habla en ambientes sin ruido de fondo, pero no restauran una audición normal, ya que, debido a sus características técnicas, la calidad de la señal acústica procesada es inferior a la que recibe un normoyente. Aunque cada persona con hipoacusia tiene unas condiciones auditivas distintas, la percepción musical se resiente especialmente en la mayoría de los implantados (Rader et al., 2016). La simetría en la audición, el grado de pérdida auditiva, la familiaridad con la música, el hábito auditivo, la situación de escucha y las preferencias musicales individuales, así como el hecho de que la sordera sea prelocutiva o postlocutiva, son factores que intervienen en la calidad de la percepción musical. En general, los estudios han revelado limitaciones en cuanto a la discriminación tonal, armónica, melódica, y tímbrica, mientras que la percepción del ritmo no parece apenas afectada. (Bruns et al. 2016; Cai et al., 2016).

Como la tecnología protésica hace cada vez más accesible el currículo musical de infantil y primaria a este alumnado, es pertinente la confección de guías con las adaptaciones y orientaciones más destacadas que debe tener presente el docente de música en su práctica diaria.

OBJETIVO

El presente trabajo pretende ofrecer un compendio de orientaciones y estrategias para el profesorado en relación a la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula de música de educación infantil y primaria.

DESARROLLO

En función del objetivo, se realiza una revisión bibliográfica de diversos recursos-guía dirigidos a profesionales de la educación que trabajan con alumnado con discapacidad auditiva. Se han consultado las guías del Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA) Jordi Perelló para las etapas de infantil y primaria

(CREDA Jordi Perelló 2012a, 2012b y 2014), así como las guías que publica en Reino Unido la National Deaf Children's Society (NDCS), tanto la específica para la práctica musical (NDCS, 2013) como aquellas con orientaciones generales educación infantil y primaria (NDCS, 2015a, 2015b). También se ha realizado una revisión de las orientaciones que ofrece el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (Alemán et al., 2006), así como de las aportaciones de diversos estudios en la materia. Las orientaciones y estrategias han sido categorizadas en función de las condiciones del aula, la ubicación del alumnado en clase, la comunicación y las relaciones, el desarrollo curricular, recursos y estrategias, el uso de tecnología y la evaluación.

Orientaciones en relación a las condiciones del aula

Las fuentes consultadas coinciden en la necesidad de que la clase tenga la mínima reverberación y ruido de fondo posibles, ya que estos distorsionan la calidad de la señal acústica recibida a través de las prótesis auditivas. Para reducir la reverberación sonora se proponen medidas como evitar techos altos, parqué y grandes superficies de ventanas y paredes pintadas sin cubrir. Se aconseja el uso de cortinas, moqueta o persianas, así como el cubrimiento de superficies rígidas con tela y la instalación de tratamientos acústicos especiales como aislamiento en puertas o paneles acústicos. Para mantener el ruido de fondo al mínimo se propone mantener puertas y ventanas cerradas siempre que sea posible, incluso cortinas y persianas si es necesario; colocar tapones de goma o fieltro en las patas de sillas y mesas; rellenar el fondo de bandejas y botes de lápices con fieltro o espuma; ubicar las estanterías y los armarios en paredes compartidas con otras aulas para minimizar el ruido proveniente de éstas; y tener presente el ruido de funcionamiento de equipos como pizarras digitales, ordenadores, proyectores y aparatos de aire acondicionado y apagarlos cuando no estén en uso (NDCS, 2013, 2015a, 2015b).

Orientaciones respecto a la ubicación del alumnado en el aula

Hay que verificar con el alumno cuál es el mejor lugar para él, a no más de tres metros de la fuente sonora y con una buena iluminación que evite la luz directa en su cara. El alumno debe situarse donde pueda ver claramente la pizarra digital, pero no cerca o debajo del proyector, para evitar que el ruido del aparato interfiera. Por otro lado, se propone disponer los asientos ^[L]en forma de “U” para facilitar la comunicación. En la mesa, el alumno debe sentarse cerca del docente en las bandas exteriores, con control visual de la clase. Si la disposición es en corro, tiene que sentarse frente al docente (CREDA Jordi Perelló, 2012a, 2012b; NDCS, 2013).

Orientaciones respecto a la comunicación en el aula

El docente debe preguntar al alumno con hipoacusia cómo ha de comunicarse con él, dirigirse a él con frecuencia para establecer buena sintonía y animarle a participar en clase, ayudándole a expresarse cuando sea oportuno. Se ha de ofrecer al alumnado tiempo para procesar la información y responder a las preguntas y proporcionar opciones de respuesta si fuera necesario. Por otro lado, se le ha de ayudar en el control del ritmo, articulación e intensidad de su voz. Se debe evitar dar



información importante en los momentos informales de inicio o final de clase. Antes de iniciar una explicación, hay que asegurar la atención visual del alumno. Se ha de anticipar el tema de conversación y comprobar los conocimientos previos del alumno, así como situarlo en el tema mediante imágenes y referencias a sus vivencias y conocimientos. Cualquier enseñanza ha de ser tan visual como sea posible y la expresión oral debe apoyarse con gestos corporales y faciales o con lenguaje de signos cuando sea apropiado.

Para favorecer la lectura labial, el docente ha de mirar de frente a los alumnos y evitar girarse, moverse por la clase, escribir en la pizarra o mascar chicle cuando hable. Asimismo, debe evitarse toda interferencia visual en la boca y la cara, como por ejemplo bigote, gafas oscuras, un lápiz o la mano en la boca, o permanecer con la cara a contraluz. Tanto el docente como los alumnos deben hablar despacio, con naturalidad, sin segmentar las palabras, con un tono normal, una articulación clara y un ritmo pausado, realizando paradas durante las explicaciones. El lenguaje oral debe ser sencillo, con una sintáctica simple pero correcta y un vocabulario adaptado al nivel de comprensión del alumno. Hay que aclarar siempre con éste el vocabulario que desconozca y comprobar mediante preguntas cerradas qué ha entendido; hay que asegurarse de que comprende las rutinas y actividades que se desarrollan en el aula para evitar que se guíe solo por imitación. Para esto se deberán ofrecer modelos y reservar un tiempo para hacer explicaciones individuales (NDCS, 2013, 2015a, 2015b; CREDA Jordi Perelló, 2012a, 2012b, 2014; Alemán et al., 2006).

En situaciones de conversación grupal todo el alumnado ha de conocer las normas de comunicación: escucha, petición de turno, intervención de acuerdo con el tema, no tocar instrumentos musicales mientras alguien habla. El orador debe identificarse levantando la mano o diciendo su nombre y debe esperar un tiempo para que el compañero sordo pueda localizarlo antes de hablar. El transmisor del soporte de Radio FM puede ser utilizado por los alumnos que hablen. El adulto ha de ejercer de mediador en la conversación y velar porque los compañeros normoyentes hablen despacio, no se cubran la cara y miren al alumno con discapacidad auditiva, quien, a su vez, debe expresarse con claridad. El docente ha de ayudarlo a seguir la conversación, procurar que no se cambie de tema sin que se entere, indicar la persona que habla, repetir las aportaciones más significativas de cada intervención y cualquier pregunta que se haya formulado antes de responderla, así como señalar los elementos visuales a los que aluda cualquier alumno (NDCS 2013, 2015a, 2015b; Alemán et al., 2006).

Orientaciones respecto a la atención de alumnos con soporte signado

El alumno con hipoacusia ha de ver tanto al maestro de soporte como al maestro de música. Éste debe hablar directamente al alumno (no al intérprete) y considerar el tiempo entre que pronuncia el mensaje y es interpretado. Ambos maestros estarán coordinados y harán una planificación ajustada a las necesidades y posibilidades del alumno y el centro, considerando momentos de descanso en la interpretación. Se aconseja que el maestro de soporte tenga una copia de la programación de la sesión y los recursos, de manera que se pueda preparar los

aspectos clave y aclarar cuestiones con antelación. Por otro lado, el maestro de música evitará delegar en el maestro de soporte la responsabilidad de enseñar, que asuma la responsabilidad de las tareas del alumno, que le proporcione las respuestas con frecuencia o que tome más relevancia el producto final de la tarea que el proceso de aprendizaje. Por otro lado, se aconseja acompañar carteles, canciones y otros elementos del aula con la imagen del signo correspondiente y la transcripción al alfabeto dactilológico para aumentar la comprensión y la autonomía del alumno sordo, además de sensibilizar a sus compañeros (NDCS, 2015a; CREDA Jordi Perelló, 2014).

Orientaciones para el desarrollo curricular

Las actividades se organizarán de manera flexible para permitir la salida a los apoyos y promover la participación del alumno. Se aconseja promover un aprendizaje autónomo y reflexivo. Los contenidos pueden presentarse mediante diferentes contextos, experiencias, ejemplos, demostraciones, gestos, estrategias visuales, acciones y representaciones. Las actividades y sus objetivos han de ser mostradas de forma escrita o de la manera más visual posible y es aconsejable la elaboración de impresos u otros soportes visuales que representen el contenido y el vocabulario nuevo de la lección de manera gráfica, de manera que el alumno se pueda referir a ellos durante la sesión. La preparación de la lección y el nuevo vocabulario con antelación permite a los alumnos una mayor relajación y participación en clase. Al finalizar una explicación se han de repetir los puntos principales. En las correcciones colectivas, se han de escribir las respuestas en la pizarra. Actividades tales como excursiones, fiestas, etc., deben anticiparse con soporte visual y los cambios deben ser informados para evitar desorientar al alumno.

Se aconseja potenciar trabajos en grupo reducido en los que el alumno sordo pueda ayudar a sus compañeros. Estos deben ser conscientes desde los primeros años de las implicaciones y estrategias que conlleva la pérdida auditiva y las interferencias sonoras que ejercen gritos, sillas, puertas u otros objetos. La escucha de ejemplos de música filtrada proporciona una idea de cómo es la audición con prótesis. Por otro lado, se ha de promover la ayuda de los compañeros normooyentes. El compañero “guía” puede tomar apuntes y anotar deberes, exámenes y actividades extraordinarias.

Para prevenir una situación de fatiga, el docente se familiarizará con las señales de cansancio del alumno e investigará qué actividades son más agotadoras para el alumno para planificarlas con pausas y adaptaciones que eviten una lectura labial constante. Se deben ofrecer explicaciones breves y evitar actividades largas, con demasiada información y abundancia de instrucciones o discurso verbal. Por otro lado, se ha de alternar la explicación oral y la observación del recurso visual, ya que el alumno sordo no puede prestar atención a ambas simultáneamente (NDCS, 2013, 2015a; CREDA Jordi Perelló, 2012a, 2012b, 2014; Alemán et al., 2006).

Orientaciones en relación a las actividades musicales

En general, se recomienda realizar actividades en grupos pequeños, no destacar al alumno sordo ante sus compañeros cuando tenga dificultades y hacer las



explicaciones de múltiples maneras, escribiéndolas o usando recursos visuales. Es relevante pactar las normas de comunicación antes de iniciar la práctica musical. Se ha de establecer la pulsación y dar las instrucciones antes de que la música se interprete, ya que se debe evitar hablar mientras ésta suena. Cuando se use un reproductor de música se ha de comprobar con el alumno sordo cuál es el volumen agradable para él. Puede poner sus manos en los altavoces para sentir las vibraciones y la pulsación de la música de manera táctil. Debido a las limitaciones técnicas de las prótesis, se recomienda comenzar con audiciones de piezas musicales simples, con una melodía clara y uno o dos instrumentos y aumentar gradualmente la complejidad de las audiciones. La familiaridad con la canción o pieza musical aumenta el placer y la calidad de la percepción auditiva de la misma. En las actividades de composición se puede considerar la distribución de los alumnos en diferentes aulas para evitar demasiado ruido de ambiente. En cuanto a actividades de interpretación musical, se recomienda que el alumno tenga la oportunidad de aprender el ritmo o la melodía antes de que sea presentada al grupo, así como el aprendizaje corporal de ritmos y melodías simples y cortas, cuya complejidad puede aumentar gradualmente. En la práctica instrumental el alumno sordo debería poder escoger el instrumento que le gustaría tocar. En las actividades en exteriores hay que atender a la distancia dentro de la cual el alumnado sordo oye con eficacia, anticipar con soportes visuales las instrucciones, e involucrar un compañero normoyente al que pueda tener de referencia (Cai et al., 2016; NDCS, 2013; Alemán et al., 2006; Abdi et al., 2001).

Cuando el alumnado sordo está aprendiendo a cantar por primera vez, se sugiere que palpe su garganta y diafragma para sentir la vibración. También debe ofrecérsele la oportunidad de cantar solo para familiarizarse a lo que puede escuchar y sentir en su cuerpo antes de introducirlo en el canto grupal. Disponer de la letra impresa o proyectada en pantalla antes de escuchar la canción puede ser útil, ya que la lectura labial de alguien que canta es más complicada. En el canto en grupo, si la canción no es unísono, el alumnado sordo debe situarse junto a otras personas que canten su misma parte y observar de soslayo sus patrones de respiración para comprobar que cantan coordinados. Si el alumno no puede afinar las frecuencias altas, puede cantar una octava más baja o cambiar a una voz más grave. No hay que llamarle la atención si hace *playback* y se deben evitar los cambios de ubicación del alumno dentro del coro, ya que precisa tiempo para acostumbrarse a lo que oye en la nueva situación. El estilo del director debe ser constante, marcando claramente tono y ritmo con las manos y la cara siempre visibles. Si el alumno sordo canta solo en público, se debe considerar el uso de micrófono y adaptarlo al volumen de su voz. El acompañamiento pianístico debe cambiar de octava según si el alumno tiene mejor escucha en las frecuencias bajas o las altas y se debe acentuar el primer tiempo de cada compás para mantener el tempo. La guitarra o el saxofón, por su sonido limpio y nítido, son buenos sustitutos del piano como acompañamiento. Las notas más percutidas o *staccato* suelen ser más fáciles de escuchar. En el uso de canciones signadas, se deben considerar todas las sugerencias e ideas para la interpretación de la letra, ya que cada persona tiene un estilo de traducción diferente. Los signos deben fluir con la música y las expresiones faciales deben apoyar lo que se está signando

(NDCS, 2013; CREDA Jordi Perelló, 2012b).

En educación infantil se ha de promover un aprendizaje activo, con abundancia de movimiento, aprendizaje corporal del ritmo y juegos musicales. Se debe destacar cuándo comienza y acaba la música. Con tacto, se deben probar variedad de sonidos en diferentes sesiones para observar la reacción de los alumnos, que pueden ser sensibles a determinados tonos o timbres. La inclusión de rimas y poemas ofrece oportunidades de controlar la voz y asimilar la naturaleza rítmica del habla. En los cuentos musicales, se han de presentar los personajes con soporte visual y situarlos en contexto, así como anticipar las acciones más relevantes de la historia y avanzar las palabras claves; en la narración se deben utilizar palabras y expresiones faciales que incidan en las emociones, los sentimientos y las intenciones de los personajes. La dramatización de la historia con los alumnos como actores les ofrece una oportunidad de controlar su voz y jugar con la entonación. Es aconsejable el uso de signos (CREDA Jordi Perelló, 2012b; NDCS, 2013, 2015b; Alemán et al., 2006).

Consideraciones tecnológicas

Se debe consultar al audiólogo sobre posibles ajustes simples en la prótesis que mejoren la escucha musical. Dispositivos inalámbricos o con entrada directa de audio, complementarios para audífonos e implantes cocleares, permiten una escucha directa de la música y reducen los problemas causados por el ruido de fondo y la distancia. El equipo de radio o FM es un recurso que puede ayudar en la percepción de la música. Otra solución tecnológica es la instalación de un sistema “*soundfield*”, diseñado para mejorar las condiciones de escucha de todos los alumnos en el aula, con o sin prótesis. En actividades de mezcla (DJ) o de composición con ordenador, se aconseja utilizar entradas de audio directas (auriculares o adaptadores conectados a la prótesis) y usar software de diseño tan visual e intuitivo como sea posible. Los videos han de tener subtítulos y ofrecer la posibilidad de pausarlos para comprobar la comprensión o aclarar conceptos. Es recomendable que estén disponibles en casa del alumno (por ejemplo, contenidos online). Antes de apagar las luces para ver un video o presentación, se deben dar todas las instrucciones y explicaciones pertinentes. Durante las presentaciones en las que el aula permanezca a oscuras, es aconsejable el uso de una lámpara que ilumine el orador o el maestro de soporte, ofrecer una pequeña pausa entre que se muestra la nueva diapositiva y se procede a su explicación, y proporcionar al maestro de soporte y los alumnos copias impresas de la presentación. (NDCS, 2013; 2015a; CREDA Jordi Perelló, 2012b)

Consideraciones respecto a la evaluación

Destacar la evaluación continua, con soportes materiales diversos, adecuando los procesos evaluativos a las posibilidades objetivas del alumnado, centrándose en los contenidos. En la evaluación de aspectos musicales se asume, por lo general, evitar actividades que incorporen ejercicios orales, repetir las actividades y disponer de soportes materiales y humanos en los procesos evaluativos (Alemán et al., 2006; NDCS, 2013, 2015a; CREDA Jordi Perelló 2012a, 2014).



CONCLUSIONES

A partir del análisis de las condiciones y la actuación en el aula ordinaria de música de educación infantil y primaria, surge un modelo de evaluación que se centrará en las categorías especificadas en el apartado anterior. Por tanto, su análisis nos ofrecerá un diagnóstico de la situación y alternativas para la actuación con alumnado con sordera en el aula ordinaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdi, S., Khalessi, M. H., Khorsandi, M. y Gholami, B. (2001). Introducing music as a means of habilitation for children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 59, 105–113.
- Alemán, N., Ardanaz, J., Muruzábal, D. y Poyo, D. (2006). *Alumnado con grave discapacidad auditiva en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.
- Bruns, L., Mürbe, D. y Hahne, A. (2016). Understanding music with cochlear implants. *Scientific Reports*, 6(August), 1-14.
- Buitrago, Y. Q. (2014). Musicoterapia en niños con implante coclear. *Revista de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello*, 74(3), 215–227.
- Cai, Y., Zhao, F., y Zheng, Y. (2013). Mechanisms of music perception and its changes in hearing impaired people. *Hearing, Balance and Communication*, 11(4), 168–175.
- Cai, Y., Zhao, F., Chen, Y., Liang, M., Chen, L., Yang, H., Xiong, H., Xueyuan, Z. Y Zheng, Y. (2016). The effect of symmetrical and asymmetrical hearing impairment on music quality perception. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, 273(9), 2451–2459.
- CREDA Jordi Perelló (2012a). *Els alumnes amb sordesa a l'Escola. Cicle Mig i Superior d'Educació Primària*. Sabadell: CREDA Jordi Perelló.
- CREDA Jordi Perelló (2012b). *Els alumnes amb sordesa a l'Escola. Etapa Infantil i Cicle Inicial d'Educació Primària*. Sabadell: CREDA Jordi Perelló.
- CREDA Jordi Perelló (2014). *L'ús de la llengua de signes a l'escola*. Sabadell.
- Drennan, W. R. y Rubinstein, J. T. (2008). Music perception in cochlear implant users and its relationship with psychophysical capabilities. *Journal of Rehabilitation Research & Development*, 45, 5, 779-790.
- Gfeller, K., Driscoll, V., Kenworthy, M. y Van Voorst, T. (2011) Music Therapy for Preschool Cochlear Implant Recipients. *Music Therapy Perspectives*, 29, 39-49.
- National Deaf Children's Society (NDCS) (2013). *How to make music activities accessible for deaf children and young people*. London: NDCS.

National Deaf Children's Society (NDCS) (2015a). *Supporting the achievement of deaf children in primary schools*. London: NDCS.

National Deaf Children's Society (NDCS) (2015b). *Supporting the achievement of hearing impaired children in early years settings*. London: NDCS.

Rader, T., Döge, J., Adel, Y., Weissgerber, T. y Baumann, U. (2016). Place dependent stimulation rates improve pitch perception in cochlear implantees with single-sided deafness. *Hearing Research*, 339, 94–103.

PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE PRÁCTICAS INNOVADORAS INCLUSIVAS: LA TUTORÍA ENTRE IGUALES EN EL AULA CON ALUMNOS CON DISCAPACIDAD Y/O ENFERMEDAD.

Sánchez Romero, Cristina¹
López Berlanga, M^a del Carmen², Martínez Sánchez, Isabel³

¹ UNED. Facultad de Educación.

e-mail: csanchez@edu.uned.es, España

² UNED Escuela Internacional de Doctorado

e-mail: colegiada@gmail.com, España

³ UNED. Facultad de Educación. España

e-mail: imsanchez@edu.uned.es, España

Resumen. Presentamos una parte del estudio⁶³ sobre la implicación e innovación metodológica del profesorado en el aula con alumnos con discapacidad, concretamente con la estrategia didáctica de la tutoría entre iguales para la inclusión educativa. Desde un enfoque mixto, se ha aplicado un cuestionario validado por expertos con un Alfa de Cronbach de 0.87. La muestra participante ha sido de 190 profesionales de la educación, de los cuales 76 eran hombres y 114 mujeres, de estos, el 52,1 % son menores de 40 años, mientras que el resto, el 47,9 % son mayores de 40 años. 107 sujetos imparten docencia en educación primaria, mientras que los 83 restantes los hacen en secundaria o superior. Se ha realizado diferentes análisis con los descriptivos extraídos como análisis de contingencia y análisis de ANOVA de un factor con las variables edad, experiencia y etapa. También desde la perspectiva cualitativa se han analizado las voces de los profesionales relacionadas con la aplicación de la tutoría entre iguales en el aula como metodología innovadora. Los resultados sobre la tutoría entre iguales han sido altamente valorados por el profesorado y se presenta junto a otras estrategias socializadoras como la más adecuada para trabajar en el aula con alumnos con discapacidad y/o enfermedad en el nivel educativo de primaria.

⁶³ Este estudio forma parte de la investigación desarrollada sobre "Implicación de los profesionales que trabajan con estudiantes con discapacidad y/o enfermedad rara" (Sánchez, C y Moratalla, S) (Coordinadoras)



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO.

La diversidad educativa en el aula requiere un análisis en profundidad de las características de los sujetos que la conforman. La singularidad de los estudiantes describe un mapa de la diversidad en continuo cambio. La innovación metodológica ha de estar presente en el aula educativa. En anteriores trabajos se han presentado la pertinencia de la incorporación de metodologías socializadoras en el aula con alumnos con discapacidad y/o enfermedad (Sánchez y Moratalla, 2011) (Sánchez, 2015, 2016) (Sánchez y López, 2015) que permiten una participación de todas las personas sin exclusión ninguna ante los prejuicios, estereotipos; y estigmatización que padecen las personas con discapacidad para la participación en el día a día (UNICEF, 2011)

Los obstáculos, barreras e inconvenientes en los centros educativos han de ser solventados desde metodologías inclusivas e innovadoras. El compromiso y la actuación del profesorado (Valchou, 1999) (Hargreaves, 2002) (Moratalla y Sánchez, 2010) (Sánchez, 2013) es clave para la transformación y el cambio hacia la mejora en el aprendizaje en contextos de vulnerabilidad. Siguiendo a Vlachou (1999:162) destacamos este sentimiento para el respeto a la promoción en el aula de prácticas integradoras que, a su vez, están determinadas por las condiciones dentro de la escuela.

En la línea de Both y Ainscow (2002:06) quienes encuadran el concepto de “escuelas inclusivas” como marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, se contribuye a una educación más personalizada, fomentando la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyendo un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas”. Presentamos en este trabajo, parte de la investigación sobre la percepción del profesorado sobre la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad y/o enfermedad en el aula. Para esta participación nos hemos centrado en las metodologías socializadas, concretamente en la tutoría entre iguales como punto de partida para favorecer la integración de personas con discapacidad y/o enfermedad en el aula.

Esta estrategia se puede utilizar como afirma Topping (2005:17) “de modo igualitario e inclusivo tanto en lo social como en igualdad de oportunidades. Esta estrategia “ayuda a mejorar las competencias transferibles, tanto sociales como en comunicación, así como el funcionamiento afectivo mejoras en la autoestima, en la aceptación del compañero o de la materia” Topping (2005: 17)

Desde este planteamiento hemos querido profundizar en la perspectiva del profesorado en diferentes niveles educativos, principalmente en los niveles educativos de primaria y secundaria.

Las personas con discapacidad y/o enfermedad necesitan de:

- Colaboración de otras personas de su entorno para su inclusión socioeducativa.

- Innovación metodológica en el aula como base para la inclusión socioeducativa.
- Implicación de todos los agentes de la comunidad educativa, principalmente de sus iguales.
- Metodologías socializadoras para la inclusión, concretamente la tutoría entre iguales para la aceptación e inclusión en el aula y centro.

OBJETIVOS

La finalidad de la investigación analiza la implicación del profesorado que trabajan con estudiantes con discapacidad y/o enfermedad rara. Para esta presentación hemos seleccionado el objetivo relacionado con una de las metodologías socializadoras analizadas en el estudio.

Objetivo específico:

- Mostrar la percepción del profesorado sobre metodologías socializadoras concretamente sobre la tutoría entre iguales para la inclusión educativa.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Metodología

Se ha aplicado un cuestionario ad hoc (alfa de Cronbach de 0.87) al profesorado de diferentes niveles educativos para la consecución de la finalidad del estudio que presentamos sobre la percepción del profesorado en la aplicación de metodologías socializadoras, en particular, sobre variable de tutoría entre iguales con alumnos con discapacidad y/o enfermedad.

En virtud de la naturaleza de las evidencias recogidas, el proceso analítico requerirá del paquete estadístico SPSS. Para el efecto hemos utilizado los estadísticos descriptivos obtenidos, de los cuales hemos utilizado el análisis de frecuencias que se puede visualizar en las siguientes tablas, así como los descriptivos extraídos a través del análisis de las tablas de contingencia. Para detectar los casos más extremos, se han realizado diversas comparaciones entre medias, por un lado, se realizó el análisis ANOVA de un factor en el cual se tuvieron en cuenta las variables independientes edad, experiencia y etapa junto a todas las variables dependientes, por otro lado, se realizó la prueba T para muestras independientes, en la que se tomó el género como variable independiente, en esta prueba seleccionamos para realizar el cálculo el post hoc de Scheffe. A estas evidencias de carácter cuantitativo se le han añadido las unidades de significado obtenidas de las voces del profesorado fortaleciendo un enfoque mixto y complementario de investigación.



Población y Muestra:

La población participante en el estudio está formada por profesionales de la educación en diferentes niveles educativos. La muestra participante en la investigación ha sido de 190 profesionales de los niveles educativos de primaria, secundaria y universidad que de forma voluntaria han participado en la investigación. De los cuales 76 eran hombres y 114 mujeres, de estos, el 52,1 % son menores de 40 años, mientras que el resto, el 47,9 % son mayores de 40 años. Respecto al nivel educativo en el que imparten su docencia, 107 sujetos imparten docencia en educación primaria, mientras que los 83 restantes los hacen en secundaria o superior.

Resultados:

En la tabla siguiente se muestran los resultados obtenidos a través del análisis de frecuencias de esta estrategia, como podemos observar, son 138 los sujetos que le dan importancia a esta estrategia, mientras que son 52 los que la consideran poco o nada importante, al igual que ha sucedido en otras estrategias analizadas (Sánchez, 2016) como el “trabajo colaborativo” y “trabajo en equipo”, el perfil de los sujetos que han valorado tan positivamente esta estrategia es la de sujetos con pocos años de experiencia y menores de 40 años.

Tabla I:

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada Importante	23	12,1	12,1
	Poco Importante	29	15,3	27,4
	Medianamente Importante	39	20,5	47,9
	Importante	37	19,5	67,4
	Muy importante	62	32,6	100,0
	Total	190	100,0	

Podríamos decir, que los sujetos más jóvenes y con menos años de experiencia, consideran de gran importancia aquellas estrategias que suponen la relación y colaboración con otros sujetos. (Ver Gráfico I y Gráfico II)

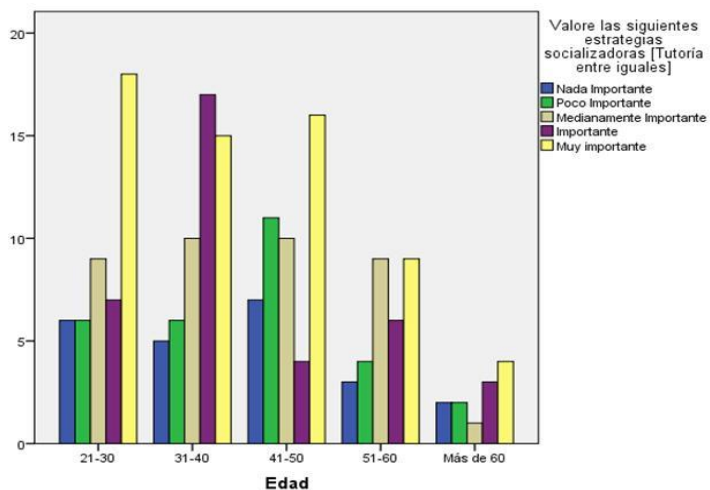


Gráfico 1: Valoración por edad de la estrategia T-T.

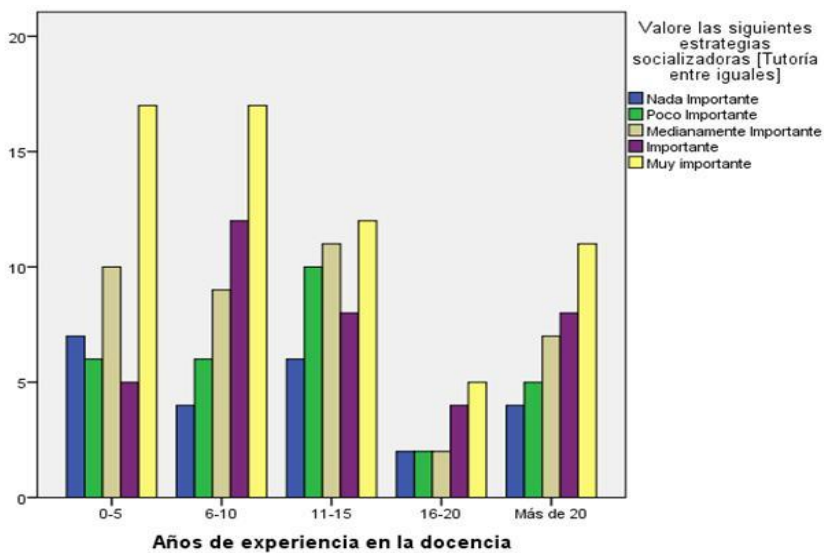
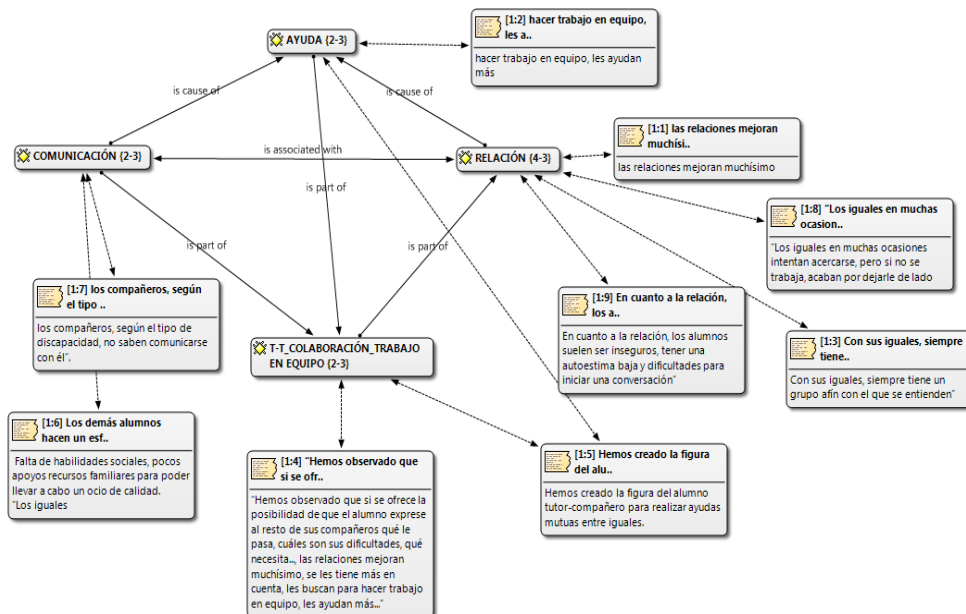


Gráfico 2.: Valoración por años de experiencia de la estrategia T-T.



Análisis de las voces de los profesionales.

Voz del profesional.



Se valora la relación entre los estudiantes lo que posibilita que el alumno con discapacidad y/o enfermedad se encuentre dentro del grupo.

Los docentes valoran la figura Tutor-compañero como una herramienta clave para la ayuda entre iguales. Esta figura le permite mejorar sus relaciones a la hora de trabajar en equipo: “Hemos observado que si se ofrece la posibilidad de que el alumno exprese al resto de sus compañeros qué le pasa, cuáles son sus dificultades, qué necesita..., las relaciones mejoran muchísimo, se les tiene más en cuenta, les buscan para hacer trabajo en equipo, les ayudan más...”

Una de las limitaciones que surge es la de la comunicación entre los compañeros, cuando no saben comunicarse: “Los iguales deben conocer la forma en la que el alumno con discapacidad se comunica. En cuanto a la relación, los alumnos suelen ser inseguros, tener una autoestima baja y dificultades para iniciar una conversación” “Los iguales en muchas ocasiones intentan acercarse, pero si no se trabaja, acaban por dejarle de lado. Sus iguales son más empáticos. Pero, a veces, los compañeros, según el tipo de discapacidad, no saben comunicarse con él”.

Estas unidades de significado están en coherencia con los estudios de Topping (2005) los profesores valoran la inclusión a través de la interacción con sus

iguales, con los que se sienten en igualdad y les ayudan a mejorar sus competencias socio comunicativas. También se confirma la necesidad de co-enseñanza con estudiantes como describe Valchou (1999) y la necesidad de establecer metodologías para trabajar en el aula con alumnos con dificultades de comunicación (Moratalla y Sánchez, 2010)

EVIDENCIAS

Desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa seguida para el análisis de los resultados se muestra la complementariedad de datos sobre la estrategia analizada y la significatividad de la estrategia para trabajar con la misma en el aula desde una perspectiva innovadora.

Los profesionales de la educación consideran las metodologías socializadoras claves para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con discapacidad y/o enfermedad en el aula.

En particular, esta estrategia resulta muy bien valorada por el profesorado para la adquisición de competencias sociales y comunicativas entre los estudiantes.

Con este tipo de estrategia se trabaja el respeto y la comprensión entre los estudiantes mejorando las habilidades socio-comunicativas para la inclusión de aquellos que tienen una discapacidad y/o enfermedad en el aula.

Una de las limitaciones que se encuentran son las dificultades de comunicación entre los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los resultados muestran la necesidad de inclusión de prácticas innovadoras por parte de los docentes. Las metodologías socializadoras (trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo y tutoría entre iguales) tienen un gran potencial en contextos inclusivos de aprendizaje. En la línea de las investigaciones realizadas por Putnam (1993), Baurner y Shea (2003), Mittler (2000), Vlachou (1999) se describe la necesidad de compartir esa co-enseñanza con estudiantes.

Entre las diferentes estrategias que se pueden aplicar en el aula, se deben seguir aquellas que proporcionen la cooperación y apoyo entre los estudiantes a través de grupos de trabajo (Westwood, 2005)

Por tanto, debemos redefinir nuestro estilo de enseñar y la aplicación de prácticas innovadoras de calidad para la mejora de los procesos inclusivos. La estrategias de tutoría entre iguales (I-T) permite dar un tratamiento igualitario e inclusivo como afirma Topping (2005) y, a su vez, ayuda a mejorar las competencias personales y sociales. Por tanto, en el contexto de la diversidad, discapacidad, y/o enfermedad es importante considerar características fundamentales como la empatía y



resiliencia para el desarrollo de esta estrategia que permite como afirma el autor “la aceptación del compañero”.

La tutoría entre iguales se presenta como una práctica innovadora en contextos de inclusión con alumnos con discapacidad y/o enfermedad. Aunque es una estrategia que tiene gran potencial debe ser planificada por el profesor para la ayuda mutua pero hay que trabajar, principalmente la empatía y la competencia comunicativa entre iguales, especialmente cuando hay una discapacidad y/o enfermedad para la mejora de las habilidades sociales en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauer, A.M., y Shea, T.M. (2003). *Inclusion 101. How to teach all learners*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching in the knowledge society. *Technology Colleges Trust Vision 2020—Second International Online Conference*, (December 2002), 1–14. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1083-6>
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education. Social Context*. London: David fulton Publishers.
- Putnam, J. W. (2003). *Cooperative learning and strategies for inclusión. Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore. Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Moratalla Isasi, S., & Sánchez Romero, C. (2010). Metodología para trabajar competencias con un estudiante con síndrome de Moebius. *Revista de Logopedia, Foniatría Y Audiología*, 30(4), 174–179. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70153-4](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70153-4)
- Sánchez, C. (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid. UNED.
- Sánchez, C (2016). Inclusión, Innovación y colaboración en el tratamiento educativo de la diversidad. En J. Bernal (Coord.), *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 430-437). Zaragoza, España: Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Sánchez, C (Coord). (2016). Tratamiento Educativo de la Diversidad: Innovación e Inclusión. En J. Bernal (Coord.), *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 429-430). Zaragoza, España: Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments /Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances, *Infancia y Aprendizaje*, 38:1, 1-29, DOI: 10.1080/02103702.2014.996407
- Valchou, A.D .(1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla. Madrid.

Westwood, P (2005) Adaptanding curriculum and instruction. In Topping, K and Sheelagh, M. (2005) *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. London. Routledge Taylor & Francis Group. (“Bauer,” n.d.).D

A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PAMPANICO NOS GUSTA IR AL COLE

Carrión Ramos, M^a Isabel¹

Equipo de Orientación Educativa “El Ejido”, España
¹e-mail: maribelnorias@yahoo.es

Resumen. El Proyecto se lleva a cabo en el CEIP "Punta Entinas" de Pampanico; que es un barrio marginal, situado en la zona Norte de El Ejido; su población es de clase media-baja, la mayoría de etnia gitana. Con un nivel socio-económico bajo, con problemáticas tales como analfabetismo, abuso de sustancias tóxicas, absentismo escolar, exclusión social, delincuencia, falta de hábitos, habilidades sociales, referencias positivas y pautas educativas.

Es un Centro de Educación Infantil, Primaria y Primer Ciclo de la ESO.

Existe una problemática de Absentismo grave y crónico, sobre todo, con el alumnado de Secundaria; al igual que problemas de convivencia.

Igualmente, y llegada la primavera, este Absentismo se intensifica debido a que un gran número de familias son feriantes que itineran por diferentes Municipios de Andalucía; lo que conlleva a faltas de asistencia durante todo este periodo de tiempo de los menores al Centro. Las familias no valoran la importancia de la formación de sus hijos/as.

Dirigido a todo el alumnado del Centro y a sus familias; en él participa activamente toda la Comunidad Educativa, así como otros agentes sociales y Administraciones. Nos planteamos sobre todo la participación de las familias y la motivación del alumnado. Por ellos trabajaremos en la formación de familias en temas tales como: responsabilidad de las familias, prevención de drogodependencias, Ed. salud, y con el alumnado en Autoestima, Orientación Profesional, Habilidades Sociales y motivación.

Pañanras clave: Absentismo, abandono escolar, participación, integración, prevención.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El derecho a la Educación y a la escolarización normalizada de todos los niños/as y jóvenes es un factor esencial de progreso y desarrollo de la ciudadanía y de la Sociedad en general.

La formación y el aprendizaje son elementos básicos y esenciales para la superación de la exclusión social. Por consiguiente, la erradicación del Absentismo y del abandono prematuro del sistema educativo es uno de los retos fundamentales de nuestro sistema educativo si se pretende avanzar hacia una educación inclusiva que mantenga la cohesión social.

Igualmente, destacar que el progresivo y reiterado alejamiento de los menores del Centro Educativo, impide el acceso a su formación. Lo que repercute inevitablemente en su posterior vida laboral, cultural y social.

El planteamiento realizado a la hora de elaborar este Proyecto ha sido el análisis de la situación de los menores y sus familias en el entorno de este Centro Educativo de Infantil, Primaria y Primer Ciclo de Secundaria. Y, por supuesto la situación y problemática con la que se encuentra el profesorado del Centro y todos los agentes implicados en la educación de estos menores.

Todo esto nos lleva a plantearnos nuevas formas de trabajar con estos menores, nuevas metodologías y afrontar de manera contundente el Tema del Absentismo escolar.

De este análisis surgen una serie de factores que influyen negativamente en el proceso educativo de los menores y por consiguiente en su socialización y desarrollo personal:

- Unos índices elevados de Absentismo y abandono escolar, fundamentalmente en el Tercer Ciclo de Primaria y Secundaria.
- Menores y familias con escasa motivación por los estudios y por su formación en general.
- Fracaso escolar.
- Desigualdades sociales.
- Dificultades para el empleo y proyección de futuro.
- Dificultades en su socialización.
- Problemas de conducta.
- Vulnerabilidad hacia la exclusión social, la delincuencia y abuso de sustancias tóxicas.
- Un elevado porcentaje de familias con problemas socio-económicos, laborales y culturales.

- Falta de hábitos y habilidades sociales en el seno familiar.
- Desmotivación hacia el Sistema Educativo y desconocimiento del mismo.
- Falta de referencias positivas y pautas educativas.
- Bajo nivel de formación de las familias, analfabetismo y abandono escolar prematuro de las mismas.
- Déficit de habilidades sociales en la resolución de conflictos.
- Desconocimiento de la legislación en materia de Educación.
- Escaso conocimiento de la Responsabilidad de los padres y madres en la Educación de sus hijos.
- Escasa motivación; ya que sienten el colegio como algo ajeno a ellos y que no responde a sus expectativas de futuro.

Este Proyecto recoge y tiene en cuenta la legislación con referencia sobre el tema en sus distintos ámbitos, nacional, autonómico, provincial y local.

- La Constitución española de 1978, en su artículo 27.4
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).
- Ley 1/1998 de 20 de abril, de los Derechos y la Atención del Menor.
- Ley 9/1999, de solidaridad en la Educación.
- Decreto 85/1999, de los Derechos y Deberes del Alumnado.:
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la Promoción de la Cultura de Paz y Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de las actividades educativas del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.
- Código Civil. El artículo 154 señala que “ Los hijos no emancipados están bajo la potestad de los padres”.
- Código Penal. Ley 10/1995, de 23 de noviembre.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor.
- Real Decreto de 28 de febrero de 1996, que regula las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación especial atención a la transición entre las diferentes etapas educativas.



- Acuerdo de 25 de noviembre de 2003, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar.
- Orden de 19 de septiembre de 2005, de la Consejería de Educación, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar.
- Orden de 19 de noviembre de 2005, de modificación de la de 19/09/2005.
- Instrucciones de la Dirección General de Participación y Solidaridad en Educación de 23 de octubre de 2007..
- Ley 7/85 de 2 de abril, Reguladora de Bases.
- Decreto 155/1997, de 10 de junio, por el que se regula la cooperación de las Entidades Locales con la Administración de la Junta de Andalucía en materia educativa.
- Orden de 19 de junio de 2005, por la 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.
- Ordenanza Reguladora del Absentismo Escolar en el Municipio de El Ejido. Acuerdo de Pleno Municipal de 7/5/2012 y Publicado en el BOP el 15/06/2012.

OBJETIVOS

- Reducir la tasa de Absentismo escolar y de abandono del Sistema Educativo.
- Prevenir los casos de Absentismo y de exclusión socio-educativa.
- Favorecer la continuidad y regularidad de la escolarización.
- Intensificar las relaciones Familia- Escuela-Entorno.
- Controlar y garantizar el tránsito de menores absentistas.
- Detectar posibles casos de menores no escolarizados.
- Realizar un control, seguimiento y evaluación del Absentismo.
- Implicar a toda la Comunidad Educativa en la prevención, control y seguimiento del Absentismo escolar.
- Modificar aquellas conductas que dificultan su integración escolar.
- Establecer Compromisos de Asistencia del alumnado al Centro.
-

- Establecer Compromisos de Convivencia con el alumnado y su familia.
- Sensibilizar e implicar a la población en general y especialmente a la Comunidad Educativa de la importancia de la escuela como agente educativo y socializador.
- Concienciar a las familias de la importancia de la formación de sus hijos y de sus necesidades educativas.
- Potenciar y favorecer la ocupación del tiempo libre de los menores.
- Apoyar a padres y madres promoviendo y formándoles en habilidades para la educación de sus hijos/as.
- Formar a los padres y madres en el conocimiento de su responsabilidad en la formación y educación de sus hijo/as.
- Conseguir la asistencia regular al Centro de los menores, así como su participación activa en las actividades
- Conseguir un entorno escolar positivo en el que los menores se sientan cómodos, seguros y receptivos a la enseñanza.
- Formar y preparar al alumnado como Colaboradores entre iguales para Prevenir el Absentismo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Las actividades realizadas durante este primer curso de desarrollo del Proyecto han sido las siguientes:

- Seguimiento del Absentismo a través de una cartilla de asistencia diaria; que será sellada semanalmente por los tutores/as. Al final del Trimestre se hará un seguimiento de las mismas y como recompensa y refuerzo positivo se llevarán a cabo actividades deportivas y lúdicas inter-centros con aquellos alumnos/as que no hayan sido absentistas.
- •Celebración de un concierto Solidario; en el que participarán grupos jóvenes locales de música y baile; así como alumnado del Centro.
- •Concurso de dibujo entre todo el alumnado para elección de una mascota representativa del Proyecto.
- •Concurso de poesía, cuento, cómics con la temática: “Es importante ir al colegio”.
- •Campana de sensibilización y formación de familias y/o alumnado en la siguiente temática: El sistema Educativo andaluz., la participación de las familias en la vida del Centro, Absentismo, Importancia de la formación de los menores, Responsabilidad de padres, madres y poderes públicos en



garantizar el Derecho a la Educación, Prevención de Drogodependencias y acoso escolar, Salud, higiene y alimentación saludable, Sexualidad.

- Talleres con el alumnado en la siguiente temática: Hábitos de vida saludable, salud, alimentación y ejercicio físico, Autoestima y Habilidades Sociales, Derechos y Deberes, Preparación para el cambio de Etapa Educativa, Orientación Profesional
- Visitas de las familias y alumnado del Primer Ciclo de la ESO a los IES de la zona.
- Jornada de Puertas abiertas con actividades culturales, deportivas y desayuno compartido.
- Celebración del "Día del Gitano".
- Formación de alumnado como Mediadores de Convivencia y como tutores del alumnado absentista.
- *Elaboración de documentos para la firma de Compromisos Educativos, de Convivencia y de Asistencia.
- Tutorización de familias en temas de matriculación y seguimiento educativo de sus hijos/as.
- Seguimiento, revisión y evaluación del Proyecto.

EVIDENCIAS

El porcentaje de familias que han participado ha sido parcial pero alto. Han asistido a todas las Jornadas de Formación realizadas, participando de forma activa...Asisten de forma más regular a las tutorías, participan en las actividades extraescolares, llevan a sus hijos a los colegios de las localidades a las que se marchan de feriantes o los dejan con familiares para que no falten al Centro. Justifican debidamente las faltas de sus hijos/as al Centro.

El grado de implicación de la Comunidad Educativa ha sido total; el profesorado lleva a cabo todas las actividades programadas con sus alumnos/as, sus clases han sufrido un giro y en ellas se trabaja la motivación, autoestima y habilidades sociales; con una metodología activa y más motivadora para el alumnado. Igualmente el AMPA, personal de Administración y Servicios y el EOE participan activamente en el Proyecto

Algo muy importante a destacar es la implicación en el mismo de otros agentes sociales, Asociaciones, voluntariado y Administraciones que colaboran.

Han colaborado: FAPACE, el Ayuntamiento de El Ejido, El Equipo de Orientación Educativa de El Ejido y el Provincial, la Delegación de Educación y la de Salud, El Centro Médico de la zona, Policía Nacional, Local y Autonómica (APROME), el AMPA, la Asociación Pro-Gitanos que a su vez es Entidad Colaboradora de la Junta en materia de Absentismo..

CONCLUSIONES

La valoración en general y el grado de satisfacción del Proyecto es muy positiva por parte de todos los agentes implicados en el mismo. Las familias lo valoran de forma positiva y están cada vez más concienciadas de la importancia de la asistencia regular al Centro de sus hijos/as; así como de su participación e implicación en el mismo.

Las Administraciones que colaboran también lo han considerado muy importante e incluso han hecho aportaciones y propuestas de trabajo al mismo de cara al curso siguiente y todas han mostrado su interés por seguir colaborando.

El profesorado del Centro cree que es muy importante seguir trabajando en esta línea porque ven a sus alumnos/as más motivados por aprender y por asistir al Centro, han visto cómo se han reducido de forma considerable los conflictos en clase y en los descansos; en definitiva ha mejorado notablemente la Convivencia en el Centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Andaluza De Evaluación Educativa AGAEVE (2007). Programa de Educación en Valores y Evaluación. Sevilla: Autor.
- Defensor del pueblo andaluz. (1998). El absentismo escolar. Un problema educativo y social. Sevilla: Autor.
- Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Justicia e Interior, Junta de Andalucía. (2015). Guía para reconstruir rumores. Sevilla: Autor.
- Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, Junta de Andalucía (2012). Compromisos de Convivencia y Tutoría compartida. Sevilla: Autor.
- García Gracia, M. (2013). Absentismo y abandono escolar. Barcelona: Síntesis editorial.
- Martín-Moreno Quintilla, Q. (2007). Organización y dirección de centros educativos innovadores. Madrid: Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación, Políticas Sociales y Deporte. (2008). Plan para la reducción del abandono escolar. Madrid: Autor.
- Molina García, S. (1997). El fracaso en el aprendizaje escolar. Málaga: Aljibe.
- Movimiento contra la intolerancia. (2015). Educar para la tolerancia. Madrid: Autor.
- Pérez Serrano, G. (2016). Diseño de Proyectos sociales. Madrid: Narcea ediciones.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.
- Tierno Jiménez, B. (1993). Del fracaso al éxito escolar. Barcelona: Plaza & Janes.



Torrejo Seijo, J.C. La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Madrid: Narcea ediciones.

Uruñuela, P.M. (2016). Trabajar la Convivencia en los centros educativos. Madrid: Narcea ediciones.

LA IAP EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUIDA: LA MIRADA SOBRE EL PROCESO DE LOS ACTORES IMPLICADOS⁶⁴

**Moliner, Odet¹, Sales, Auxiliadora²
Sanahuja, Aida³, Benet, Alicia⁴**

Universitat Jaume I, España

¹e-mail: molgar@uji.es, ²e-mail: asales@uji.es,

³e-mail: asanahuj@uji.es, ⁴e-mail: abenet@uji.es,

Resumen. El presente estudio parte del concepto de escuela incluida, como una escuela inclusiva que se vincula a su territorio como agente de cambio social. Se contextualiza en una escuela rural de la Comunidad Valenciana, inmersa en esta transformación a partir de un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP), junto al equipo de investigación. El objetivo de este trabajo se centra en el análisis de la percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre este proceso de indagación colaborativa. La recogida de datos se realizó a través de una dinámica de diagnóstico social participativo (DSP) denominada “La Rueda Socrática”, con la participación de maestros, estudiantes, familiares y miembros del grupo de investigación. En la rueda socrática se establecieron 8 ejes sobre los que los participantes debían pronunciarse, 5 de ellos relacionados con los factores clave que la literatura establece como relevantes en los procesos de investigación acción participativa y 3 de ellos sobre factores de desarrollo del propio proyecto. Los resultados evidencian como ejes mejor valorados la vinculación con el territorio y la movilización del conocimiento. Y los ejes con mayor distancia entre la importancia concedida y la situación alcanzada son: gestión de tiempos y espacios, gestión de la información y de la comunicación y participación. Las conclusiones apuntan a un proceso democratizador e inclusivo en la toma de decisiones y la reflexión compartida, aunque los colectivos implicados detectan necesidad de mejora en los canales y competencias comunicativas para aumentar la participación comunitaria.

Palabras clave: Escuela incluida, Investigación Acción Participativa, Investigación Inclusiva, Diagnóstico Social Participativo, Participación Democrática.

⁶⁴ Este estudio forma parte del Proyecto I+D “La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas curriculares vinculadas al territorio.” Financiada por MINECO, Retos de la Sociedad (EDU2015-68004-R)



INTRODUCCIÓN

En estudios previos sobre los procesos de cambio ya hemos ido detectando algunos factores que son cruciales para avanzar en la transformación, entre ellos: la percepción de la necesidad del cambio por los distintos actores educativos: profesorado, equipo directivo, familias... (Sales, Traver y García, 2011). También emerge como factor determinante de la inclusión y la interculturalidad, la vinculación de la escuela con el territorio. Partimos entonces de la idea de que una escuela inclusiva ha de ser una escuela incluida, es decir, vinculada al territorio. Ha de ocupar un espacio importante en el proyecto comunitario del barrio o localidad, estar abierta al contexto con proyectos de desarrollo local, con una relación fluida con las familias, con los vecinos, con los movimientos ciudadanos de los que se siente parte y en los que juega un papel fundamental, ha de vincularse a las asociaciones locales con las que comparte e incluso lidera y dinamiza proyectos de transformación social.

Desde nuestro punto de vista, los procesos de transformación sociocomunitaria para la construcción de escuelas interculturales e inclusivas tienen un potente aliado en las dinámicas democratizadoras de las escuelas. También nuestra experiencia investigadora nos dice que una acción de cambio que se emprende entre los muros de la escuela no puede por sí misma generar transformaciones en su entorno (Traver, Sales y Moliner, 2010). Para que esto sea posible es necesario abrir la escuela al territorio, vincularla con los agentes – colectivos e individuales– que habitan y dan vida a las interacciones comunitarias. Y lo mismo sucede a la inversa, una transformación del territorio, el barrio, pueblo o ciudad no es posible al margen de la escuela. La permeabilidad, según Santos Guerra (2000a) es un factor clave que permite a la escuela y al territorio en la que se inscribe, vincularse y abrirse a la vida colectiva aportando y construyendo un saber común. Hablamos entonces de escuela incluida en su territorio, un lugar de acción colectiva en el que las propuestas tienen lógica repercusión y complicidad en la comunidad, y a su vez las propuestas de la comunidad cuentan con la escuela como un aliado necesario e importante. (Lozano, Sales, Traver, y Moliner, 2014).

López Yáñez, Sánchez Moreno y Altopiedi (2011) en su estudio sobre diferentes escuelas en proceso de mejora, muestran como cualquier cambio organizativo significativo requiere de una mirada colectiva de la historia del centro, de lo que allí sucede durante el proceso de transformación, lo cual va construyendo una identidad compartida y un sentimiento de pertinencia que repercute en la visibilización de los proyectos y de los objetivos y valores compartidos (cultura) previamente invisibles (Spillane y Diamond, 2007). Así pues, se atisba un elemento fundamental que facilita el proceso de cambio: recuperar la mirada de los actores implicados (profesorado, familias, alumnado e investigadores) sobre el proceso en sí. Una mirada sobre elementos que tienen que ver con las relaciones vitales y comunicativas de los miembros de la comunidad educativa y con la cultura colaborativa asentada en tres aspectos fundamentales (Traver, Sales y Moliner, 2010):

a) Asumir el proyecto como propio de toda la comunidad educativa. Vivirlo de forma parcelada o identificarlo más con un colectivo que con otros es una gran dificultad para el diálogo igualitario y la búsqueda de entendimiento y consenso desde la fuerza de los argumentos y no del poder. b) Pluralidad de voces: respeto, tolerancia y empatía. El profesorado ha de aprender a tomar decisiones escuchando todas las voces. También las minorías son importantes, todos los colectivos y personas lo son si se integran sus propuestas en un objetivo compartido. c) Transparencia informativa y avance desde el disenso: la implicación de toda la comunidad educativa requiere estar informados, comprender la realidad en su complejidad para poder tomar decisiones que no siempre son fáciles de consensuar. La confianza y la corresponsabilidad son fundamentales (p. 101)

Así pues, de acuerdo con Muñoz (2011), los procesos participativos necesitan del diálogo y de generar espacios de reflexión crítica, que permitan deconstruir significados que están arraigados en la cultura de las organizaciones y en los propios sujetos. La participación de la comunidad es crucial, aunque para conseguirla es fundamental generar las condiciones estructurales necesarias para encontrar espacios y tiempos de participación (Valdés, Martín y Sánchez, 2009). Si participar en la escuela significa comprometerse, opinar, colaborar, criticar, decidir y exigir como protagonista y no sólo como espectador (Santos Guerra, 2000b), hemos de asumir que la participación en los centros escolares será plena cuando los miembros de las comunidades educativas adopten un protagonismo basado en el convencimiento sobre las potencialidades de sus propias aportaciones.

Una de las estrategias óptimas es iniciar procesos de Investigación Acción Participativa (IAP), (Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016) pues permiten a la comunidad tomar conciencia crítica de su propia realidad socioeducativa e involucrarse en procesos de mejora y transformación gestionados por el propio centro y su comunidad.

OBJETIVOS

El objetivo de esta contribución es revisar cómo son percibidos los procesos de investigación acción participativa (IAP) desarrollados en un centro inmerso en un proceso de cambio hacia la escuela incluida por los propios participantes. Es decir, indagar sobre las valoraciones de los actores sobre los factores que favorecen o limitan el proceso de cambio y mejora. Pretende señalar también los dilemas y retos que supone un proceso de indagación participativa que tiene en cuenta la diversidad de la comunidad educativa, la cultura colaborativa y el liderazgo compartido en los procesos de democratización escolar y vinculación al territorio.



METODOLOGÍA Y DESARROLLO

En los últimos años, el equipo de investigación grupo MEICRI, hemos avanzado hacia un enfoque más participativo y sociocomunitario desde la idea de escuela incluida adoptando una metodología de investigación- acción participativa. Como señala O’Hanlon (2003:25): “La investigación-acción es un proceso que en sí mismo modela procedimientos democráticos que son totalmente inclusivos y da voz a todos los participantes, especialmente a los marginados”. Sin embargo, sabemos que los procesos de mejora educativa y en concreto de cambio escolar, son complejos, a menudo paradójicos y nunca lineales (Traver, Sales y Moliner, 2010).

Esta comunicación describe las valoraciones de los actores implicados en el proceso de cambio de un centro educativo de la Comunidad Valenciana, un Colegio Rural Agrupado, que acompañamos desde hace cinco años. Cada curso escolar la comunidad educativa establece uno o varios centros de interés que guían el proceso de acción-reflexión para la transformación escolar y la mejora. Esta metodología de formación y transformación escolar, es analizada por los implicados mediante una dinámica de diagnóstico social participativo (DSP) que permite recoger las voces de los implicados sobre el proceso, al tiempo que posibilita la detección de nuevas propuestas e intereses en los que centrar la nueva espiral de IAP.

Estrategia de recogida de la información: participantes y proceso

Aunque durante el proceso de IAP, las actividades de devolución de la información se suceden a lo largo de cada espiral mediante la técnica del espejo (Aguirre, 2012) recogemos aquí los resultados obtenidos mediante una dinámica de DSP denominada “La rueda socrática” (Chevalier, Buckles et Bourassa, 2013). En esta dinámica de evaluación participaron 13 informantes, 3 de los cuales eran maestros y maestras del centro, 4 eran estudiantes, 2 familiares y 4 miembros del grupo de investigación. Se realizó en el marco de la Jornada de Inicio de Curso. En la rueda socrática se establecieron 8 ejes o factores sobre los que los participantes debían pronunciarse, cinco de ellos relacionados con los factores clave que la literatura establece como relevantes en los procesos de investigación acción participativa (diálogo, participación-acción-compromiso, visibilidad, movilización del conocimiento y vinculación con el territorio) y tres de ellos sobre factores o elementos de desarrollo del proyecto (gestión de la información, gestión de tiempos y espacios, y gestión de materiales). Las dos preguntas formuladas, para cada uno de los ejes, fueron: a) En este proceso de investigación-acción-participativa, ¿qué importancia pensamos que tiene cada factor? y b) En este momento ¿en qué punto estamos? Los participantes debían ponerse de acuerdo para valorar cada eje en una escala de 0 a 10. Pero aparte de la puntuación, lo más interesante son los argumentos que esgrimen los participantes para justificar su valoración. Se ha identificado la voz de los participantes con el siguiente sistema de códigos: M=Maestro/a, F= Familia, A=Alumno/a I=Investigador/a.

EVIDENCIAS

Recogemos en este apartado los resultados obtenidos mediante el análisis de contenido de las intervenciones en la dinámica “Rueda socrática”.

Resultados sobre los factores clave que favorece la investigación-acción-participativa.

Sobre la importancia del *Diálogo* los informantes se ponen rápidamente de acuerdo en otorgarle un 10, la máxima puntuación. Pero el debate se alarga en la valoración de la situación en la que estos momentos está el centro y finalmente se sitúa en un 7, considerando que están aprendiendo a dialogar y que “*para que haya diálogo hace falta que la gente participe*” (M3).

Hay acuerdo en conferirle al factor *Participación* la máxima importancia, es decir un 10, pero en la valoración de la situación del centro, hay una discrepancia inicial entre familias y maestros. El debate se centra en la valoración de la poca participación de las familias en la jornada de inicio de curso respecto de la del año anterior, pero enseguida se pasa a valorar la participación en el centro a lo largo del año. Familias y maestros consideran que hay poca participación situándose por debajo del 5, lo cual discrepa de la percepción de los investigadores, cuya percepción es alta en comparación con otras escuelas “*yo creo que sois todos muy exigentes*” (I1). Los maestros valoran la participación de los docentes: “*en una escuela que hay entre un 80 -90% de implicación del profesorado, partiendo de ahí tenemos un nivel de participación brutal*” (M1) y las familias consideran que la participación familiar va disminuyendo a medida que el alumnado va pasando de infantil al último ciclo de primaria. Se acuerda finalmente otorgar una puntuación de 5 considerando que queda bastante por recorrer.

En cuanto a la *Visibilidad* del proyecto y de la escuela en la comunidad local se acuerda de inmediato otorgarle un 8 en importancia. Sin embargo, la situación del centro acaba siendo un 6 pues: “*se nota que vienen de fuera porque nos conocen, nos damos a conocer, pero también es verdad que hacemos visible lo que hacemos, es decir, la página web no está bien estructurada, le falta información...no hacemos visibles las actas o decisiones que tomamos, eso no está en ningún sitio...*” (M3) Se establece que tiene que ver con la gestión de la información y la comunicación.

Respecto de cómo el proyecto *Moviliza el conocimiento*, es decir, cómo se aprovecha el saber (popular, científico, académico) por la comunidad se le otorga un 10 en importancia y a la situación del centro se le otorga un 9 puesto que: “*(en el proyecto del libro)...fue muy bonito que vinieran todas la generaciones a contarles a los niños la importancia de vivir en un pueblo de sentir del pueblo, parte de ...lo hemos hecho muy bien*” (M2)

La *Vinculación de la escuela con el territorio* se valora con un 9 y en la situación de centro consideran que se han superado expectativas, hay consenso en otorgarle la máxima puntuación, 10.



Resultados sobre el proceso de desarrollo del proyecto

Consideran que la *Gestión de la información y la comunicación* es muy importante, pues todos coinciden en puntuar con un 10. Pero consideran que se deberían mejorar los procesos de devolución: *“en la devolución está afectando el tiempo...la última vez que estábamos todos junto hablábamos de la línea del tiempo y mucha gente nueva no sabía qué era y no podían participar...”* (M3). Se le otorga un 4.

Un factor muy debatido es el de la gestión de *Tiempos y espacios*, pues concediéndole una importancia de 10, la satisfacción con la situación del centro es de 3,5 pues resulta muy complicado encontrar espacios de diálogo: *“es difícil encontrar algo para hacer una asamblea participativa...pero nos adaptamos a lo que tenemos”* (F1) y *“el tiempo también”* (A2)

Respecto de la gestión de los *Materiales* generados se considera muy importante que los materiales estén adaptados y posibiliten la participación de todos, sobre todo del alumnado. Además *“el material te ayuda a mirar hacia atrás, porque muchas veces, si no se genera ningún material se pierde”* (M3). Pero es algo que hay que mejorar, pues a veces los alumnos no lo entienden y por eso la situación actual se puntúa con un 6.

En definitiva, a la vista de los resultados, los ejes mejor valorados en cuanto a la satisfacción mostrada en cuanto al grado de consecución son: vinculación con el territorio y movilización del conocimiento. Aquellos en los que se significa una mayor distancia entre la importancia concedida y la situación alcanzada son: gestión de tiempos y espacios, gestión de la información y de la comunicación y participación.

CONCLUSIONES

Los participantes de este estudio reconocen que la participación se ha abierto, pero desearían una mayor implicación. Cuando se trata de actividades y propuestas didácticas que movilizan los saberes locales, la respuesta es excelente y la vinculación al territorio se percibe como logro del proyecto. Sin embargo, se detectan problemas de comunicación para visibilizar el proyecto y de generar más espacios y tiempos para el diálogo, la negociación y la elaboración de materiales que vayan fortaleciendo las estrategias de democratización y participación puestas en marcha.

El proceso de IAP permite desarrollar estrategias democratizadoras, espacios y tiempos para la reflexión sobre la acción que son compartidos por miembros de los distintos colectivos de la comunidad escolar, lo cual es complejo pero sumamente enriquecedor, pues la referencia es siempre poner en el centro las necesidades y las valoraciones de los implicados. Se trata de una investigación junto con y no sobre los participantes. En ese sentido, podría considerarse una investigación inclusiva (Parrilla y Sierra, 2015) pues su interés por democratizar la investigación, consiste en romper con la tradicional dinámica de poder entre investigadores e investigados.

Las dinámicas de DSP utilizadas en el proceso, enfatizan la importancia del seguimiento y reflexión continua sobre el cambio y la mejora. No sólo interesan los resultados del proyecto sino que el proceso de investigación se hace visible y pone en evidencia los elementos organizativos, curriculares, sociales y comunitarios que se han puesto en relación y se han movilizado en el trayecto de construcción de la escuela incluida (Becerra, 2010; Melero Aguilar, 2012).

Se toma conciencia de la diversidad y la necesidad de diálogo ante distintas visiones sobre el proceso educativo y las funciones de la escuela, a partir del aprendizaje de estrategias participativas. Se reconocen y escuchan una pluralidad de voces y, por tanto, se ponen en juego estrategias de comunicación intercultural que tengan en cuenta las barreras interpersonales, culturales y organizativas (Vilà, 2007).

Se hacen visibles los problemas de comunicación y los retos para mejorar los canales y las estrategias comunicativas de cara a difundir el proyecto de la escuela y favorecer la participación comunitaria. Una educación en comunicación resulta ineludible si nuestra apuesta se inscribe en el ámbito de la pedagogía crítica y los procesos dialógicos y cooperativos de aprendizaje (Lozano, Francisco, Traver y García 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A. (2012). *Diagnóstico social participativo, desarrollo local y participación social: un estudio de caso sobre participación juvenil en la Comarca Els Ports*. Trabajo de investigación: Universitat Jaume I (material inédito).

Becerra, R. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora. Un proceso permanente de construcción. *Integra Educativa*, vol III, nº 2. Recuperado (17-02-2017) <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf>

Chevalier J., Buckles, D. et Bourassa, M. (2013). *Guide de la Recherche –action: la planification et l'évaluation participatives. SAS2 Dialogue*. Recuperado (13.02.2017) de <http://www.sas2.net>

López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.

Lozano, M; Francisco, A; Traver, J y García, R. (2012). Complejidad, educación y participación desde una perspectiva comunicativa. En García Aretio, L. (Ed): *Sociedad del Conocimiento y Educación*.(pp.79-87) Madrid: UNED.

Lozano, M., Sales, A., Traver, J. A. y Moliner, O. (2014). La escuela incluida: Del proceso de formación en centros a la formación para procesos de participación sociocomunitaria. En A. Calvo, C. Rodríguez-Hoyos y I. Haya (Coords.), *Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la universidad* (pp. 89-98). España:



AUFOP-Universidad de Cantabria. Recuperado (13.02.2017) de <https://metodologiainclusiva.files.wordpress.com/2014/12/actas-congreso-aufop-2014-santander-v3.pdf>

Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la Investigación Acción Participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las Ciencias Sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. Recuperado (16-02-2017) de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf

Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado (13.02.2017) de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>

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. Recuperado (13.02.2017) de <http://www.rexe.cl/19/196.htm>

O'Hanlon, Ch. (2003). *Educational inclusion as action research*. Londres: Open University Press.

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. Recuperado (14.02.2017) de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/214381/170561>

Sales, A., Traver, J.A. y García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919

Santos Guerra, M. A. (2000b). La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen escuela. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 55-56, 105-116.

Santos Guerra, M.A. (2000a). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Spillane, J. and Diamond, J. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. Nueva York: University Press.

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, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 96- 119

Valdés, Á., Martín, M. y Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). Recuperado (13.02.2017) de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/229>

Vila, R. (2007). La comunicación intercultural, nuevo reto educativo. En E. Soriano (coord.) *Educación para la convivencia intercultural*. (pp. 259-294). Madrid: La Muralla

POESÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA COMO DIDÁCTICA INCLUSIVA BENEFICIOSA

**Camacho Prats, Alexandre¹, Bennasar Marroig, Francisca², Ferrús
Vanaclocha³, José Manuel, Zaforteza de Corral, Clotilde⁴**

CEIP Rei Jaume I (Palma de Mallorca), Conselleria d'Educació i Universitat,
Govern de les Illes Balears, España

¹e-mail: alexcprats@hotmail.com, ²e-mail: jferrus@ceipreijaumei, ³e-mail:
kyka.bennasar@outlook.com, ⁴e-mail: clotildezaforteza@gmail.com

Resumen. Este artículo trata sobre la relevancia del fomento de la poesía en las clases del sexto curso de la etapa de Educación Primaria en el CEIP Rei Jaume I (Palma de Mallorca) como destacada práctica educativa que tiene como denominador común la inclusión y la equidad para una necesaria calidad educativa. Mediante el fomento de la pasión por las letras y la poesía, hemos podido constatar que todos los alumnos han sentido una gran motivación hacia los elementos literarios propios del verso, a la vez que han enriquecido sus conocimientos académicos y potenciado sus valores y habilidades sociales. En un centro educativo público que acoge alumnos de 39 nacionalidades distintas, la introducción de la poesía en las clases ha resultado un beneficioso recurso didáctico que ha propiciado mayor cohesión social, mayor integración de alumnado de minorías étnicas o necesidades educativas especiales y éxito de la equidad en el desarrollo de esta pertinente práctica escolar que contribuye a lograr una efectiva escuela inclusiva.

Palabras clave: inclusión, equidad, educación primaria, poesía, educación emocional.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La escuela es un espacio fundamentalmente concebido para la educación integral de todos los niños y niñas y debe ser, sin lugar a dudas, un escenario en el que se viva y conviva basándonos en una premisa clave: la escuela, especialmente la pública, debe ser compensadora de desigualdades.

La OCDE (2012), en un estudio sobre equidad y calidad educativas, ya remarcó que la equidad en la escuela implica que las circunstancias personales o sociales, tales como el origen étnico o el entorno familiar, no deben obstaculizar el logro del potencial de cada uno de los niños y niñas que están en la escuela para que éstos puedan alcanzar como mínimo un nivel mínimo de habilidades. En ese mismo estudio (OCDE, *op.cit.*, 18) se expone una interesante definición de fracaso escolar desde tres perspectivas distintas (sistema, escuela y alumno) aportada por Field, Kuczera y Pont hace diez años que, en efecto, nos parece muy pertinente:

«Desde una **perspectiva sistémica**, el fracaso escolar ocurre cuando un sistema educativo fracasa al proporcionar servicios educativos justos e inclusivos que conducen a enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. A **nivel escolar**, el fracaso escolar puede definirse como la incapacidad de una escuela para impartir educación justa e inclusiva y un ambiente de aprendizaje adecuado para que los estudiantes alcancen los resultados dignos de su esfuerzo y capacidad. Desde una **perspectiva individual**, el fracaso escolar puede ser definido como el fracaso de un estudiante a obtener un nivel mínimo de conocimientos y habilidades, lo que en última instancia puede derivar en abandonar la escuela» (Field, Kuczera & Pont, 2007)⁶⁵.

Es cierto que, según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), en España hay un abandono escolar prematuro de un veinte por ciento (un 24 por ciento en varones y un 15,8 por ciento en mujeres): demasiado capital humano desperdiciado. A partir de esta debilidad de nuestro sistema educativo que abandona y no atiende adecuadamente a miles de alumnos, se presenta un reto en el que estamos todos inmersos para mejorar las vidas de nuestros hijos e hijas, en orden a que sean mejores personas y se formen plenamente y gocen de su estancia en el centro escolar. En consecuencia, creemos firmemente que la inclusión es determinante para reducir esa cifra tan acentuada.

El influyente informe de la UNESCO presidido por Delors (1996), conocido como *La educación encierra un tesoro*, nos destaca que la educación del siglo XXI debe contemplar necesariamente cuatro pilares sobre los que se debe sustentarse la educación. Dichos pilares son los siguientes: 1) Aprender a conocer. 2) Aprender a hacer. 3) Aprender a vivir juntos, aprender con los demás. 4) Aprender a ser. En esta obra citada se remarca que en la enseñanza primaria se debe incidir fundamentalmente en los aprendizajes clásicos (leer, escribir y calcular) «pero también en saber expresarse

⁶⁵ La traducción es nuestra; el original está en inglés. Las negritas aparecen en el original.

en un lenguaje propio para el diálogo y la comprensión».

Un estudio reciente sobre la autoconcepción del alumnado de sexto de Primaria sobre la competencia cultural y artística pone de manifiesto «la importancia que tiene el desarrollo de la competencia cultural y artística para el fomento del pensamiento crítico, la creatividad, la expresión y el reconocimiento de la diversidad cultural, la sensibilidad hacia el arte, etc. para el desarrollo integral de la futura ciudadanía» (Corpas, Gutiérrez & Ramírez, 2015, 705). En esta investigación mencionada, sus autoras ponen en valor la relevancia del potencial que puede ofrecer un cuidado fomento de aspectos que contribuyan a la potenciación del desarrollo de capacidades culturales y artísticas, a la vez que destacan que es susceptible de mejorar en los alumnos su pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa, la resolución de conflictos, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

Muntaner, Rosselló & de la Iglesia (2016, 35-36) indican que en contra de una escuela selectiva, segregadora y discriminadora basada en la homogeneidad «se encuentra la lógica de la heterogeneidad». Resaltan que desde este modelo «se reconoce y acepta la diversidad de todas las personas sin pretender igualarlas ni cambiar sus características, centrando la atención en modificar el contexto y en desarrollar estrategias que respondan adecuadamente a esta diversidad». De este modo, remarcan que «Puesto que todos los alumnos son diversos, hay que potenciar el aprendizaje de todos desde la pertenencia al grupo y al respeto de las características individuales. Esta posición conduce a un modelo de escuela inclusiva, que se caracteriza por atender a todos los alumnos y por responder a la diversidad real y natural de cualquier grupo humano».

Por su parte, Bisquerra (2016) destaca la necesidad de trabajar pertinentemente la educación emocional en el aula para un mejor desarrollo de competencias emocionales con la intención de construir el bienestar emocional, es decir, la felicidad, al ser ésta la finalidad de la educación, por lo que la educación emocional conlleva un escenario fundamental, como la creación de climas emocionales favorables para que los alumnos aprendan, convivan y gocen de bienestar social; asimismo, en otro espacio, señala que unos de los objetivos de la educación emocional son, entre muchos otros, «el desarrollo de la habilidad de automotivar» y «tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo»⁶⁶.

Entendemos, pues, que la importancia de las vivencias y experiencias que planificamos, implementamos y evaluamos en el colegio son fuentes de riqueza emocional y personal en todos nuestros alumnos y alumnas y compartimos la idea y los principios de la escuela inclusiva descritos por Muntaner, Rosselló & de la Iglesia (*op. cit.*) a la vez que suscribimos con nuestro quehacer diario nuestra intención de trabajar por y para todos nuestros dicentes.

⁶⁶ Véase <http://www.rafaelbisquerra.com/ca/educacio-emocional/objectius-educacio-emocional.html>



OBJETIVOS

Esta práctica educativa tiene tres objetivos principales. En primer lugar, y sin lugar a dudas el más destacado, ha sido trabajar con todos los alumnos juntos, con nuestras diferencias y similitudes (es decir, con nuestras características y experiencias) a través de un hilo conductor literario, en un entorno equitativo, inclusivo, colaborativo y constructivo. El segundo objetivo ha sido expresar el gusto y el amor por la poesía como medio para revelar y exteriorizar sentimientos comunes en todas las personas. El tercer objetivo ha sido lograr infundir en el alumnado un amplio abanico cultural más allá del análisis literario.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Nuestro proyecto, del cual tratamos su vinculación curricular en Camacho & Bennisar (2016), ha sido implementado durante el curso académico 2015-2016 y se ha basado en los poemas de numerosos autores seleccionados por una maestra del centro en su blog⁶⁷ creado *ad hoc*, en el que incluye variadas informaciones sobre los autores y sus obras, a la vez que audiciones y otros recursos. De dicho blog, nuestros alumnos tienen la libertad de seleccionar los poemas que más les interesan y prepararlos: comprenderlos, recitarlos, vivirlos, en definitiva.

Todas las semanas los alumnos han tenido sus ansiadas clases de Literatura, en las que se enfrasan en la esencia de los poemas que han elegido y, bajo el cercano acompañamiento pedagógico de la profesora Bennisar, aprenden a recitar, a mantener un adecuado tono, a posicionarse físicamente de acuerdo con lo que están recitando, a comprender qué quiere decir o expresar el poeta, a emocionarse con lo que están sintiendo y haciendo sentir a los demás.

Después de muchas horas de práctica, de memorización comprensiva, de ayuda colaborativa y de emocionantes interpretaciones en el seno del aula, organizamos una sesión para los familiares de alumnos y profesorado del centro. Cabe señalar que la intensidad, seriedad y rigor de todos y cada uno de los alumnos fueron verdaderamente ejemplares. Seguidamente, el colegio organizó un recital online con muy buena acogida y tras él llegó una audición pública en un destacado auditorio de la capital balear.

EVIDENCIAS

Hemos podido disfrutar y aprender viendo disfrutar y aprendiendo a todos nuestros alumnos. Además, lo que Benjamin Bloom estableció en su famosa taxonomía (Bloom & Krathwohl, 1956) sobre el aumento progresivo de los distintos niveles de asimilación (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, evaluación y creación) quedó patente en la práctica educativa basada en la poesía, pues alumnos

⁶⁷ <http://literatura-kyka.blogspot.com.es>

con necesidades educativas especiales de diversa índole eran verdaderamente artistas en el escenario. Sin lugar a dudas, las evidencias más destacables que reflejan algunos de los más remarcables beneficios obtenidos por nuestro alumnado de modo claro y evidente han sido los que exponemos en la Tabla 1 de modo sucinto:

Amor a las letras.	Motivación e ilusión por aprender de todo el alumnado.	Evidencia de que la equidad es clave y factor <i>sine qua non</i> para alcanzar calidad educativa.
Los alumnos son capaces de conectar con el momento histórico de los poemas y ampliar contenidos de la época.	Vocabulario más extenso, rico y estructurado mental y gráficamente.	Han aprendido a captar con más facilidad y rapidez las ideas principales de un texto.
Potenciación de elementos fundamentales de la competencia lingüística (entonación, ritmo, silencios, distintos registros, etc.)	Utilización frecuente del diccionario.	Mayor producción escrita, tanto en trabajos y tareas como en el desarrollo de exámenes.
A pesar de que la literatura puede parecer un campo <i>a priori</i> denso y complejo, se aprecia una actitud muy activa, participativa e ilusionada hacia el trabajo literario.	Mayor autonomía para aprender.	Aprendizaje más significativo a partir de elementos previamente conocidos en las clases de literatura.
Producción voluntaria y libre de textos (redacciones, composiciones, descripciones, pequeñas poesías, pensamientos, breves ensayos, etc.).	Incidencia de lo aprendido hasta el ámbito familiar: padres, madres y tutores legales nos han expresado su satisfacción por la ilusión por aprender mediante la literatura, que ellos mismos detectan en sus hijos.	Enriquecimiento de la educación emocional a través de la colaboración y camaradería entre todos los alumnos, en un ambiente de participación, ayuda y aprendizaje activos, saludables y provechosos para todos.
Satisfacción generalizada del claustro docente del colegio, que pudo constatar <i>in situ</i> el gran nivel de implicación de todos los alumnos participantes. Se trasladó un halo constructivo al alumnado de todo el proceso y resultados obtenidos.	El propio inspector de Educación del centro, la directora general de Personal Docente y el consejero de Educación y Universidades (que presenciaron el proyecto en primera persona) manifestaron su enhorabuena por el trabajo realizado y por los reseñables logros de los alumnos, especialmente de los más desfavorecidos.	En último y, por tanto, en preferente lugar, el beneficio que todos los implicados pudimos atesorar por las lecciones de esfuerzo y solidaridad por un proyecto común, compartido entre todos los alumnos sin exclusiones ni prejuicios: efectivamente, se trató de una actividad más del centro que demostró que la educación inclusiva es nuclear para el desarrollo integral de todos.

Tabla 1. Beneficios que hemos observado en el alumnado del proyecto de poesía.

Además de las notorias evidencias constatadas a nivel escolar, cabe destacar que, además, esta práctica educativa promovió numerosas respuestas elogiosas para con nuestro trabajo más allá del espacio escolar. En primera instancia, pudimos llevar a cabo un recital poético en el *Teatre Municipal Mar i Terra*, en la capital balear, que nos ofreció un espacio en el que todos los alumnos pudieron experimentar qué se siente al recitar subido a un escenario lleno de público; sin lugar a dudas, fue un paso crucial para exponer lo practicado en el colegio y, por supuesto, un magnífico momento para proseguir proyectando y practicando con la poesía. A este recital le siguió otro de mayor alcance, celebrado en el auditorio de la *Obra Social Sa Nostra* en Palma, que tuvo gran repercusión: un poeta de reconocido prestigio, Santiago Montobbio, del cual trabajamos un poema suyo, llegó a conocer nuestro proyecto a través del blog y de la



web de la promotora de una audición pública de poesía a cargo de nuestros alumnos) nos escribió dedicándonos amables palabras, agradeciendo mucho el trabajo realizado y argumentando lo siguiente:

«He visto con agrado el recital poético que lleváis a cabo el día 13 de junio, y también, a raíz de esta noticia, he podido leer las actividades que habéis realizado y consultado tu blog. No quiero dejar de escribirte para expresarte mi alegría porque hayáis leído mis poemas y se lea uno de ellos en el recital poético. Creo que vuestro proyecto es una iniciativa muy necesaria y hermosa, por la que os felicito, y en la que os animo a continuar».

El rotativo *Diario de Mallorca*, en su edición del día 14 de junio de 2016, se hizo eco de la excelente actuación de nuestros alumnos en el citado recital y llegó a dedicar una página entera (pág. 8) en la que se remarca que la clave de despertar el interés por un género que no es precisamente muy popular entre los adultos como es la poesía ha sido «poniendo el acento en la emoción», a la vez que destaca que «Otro de los beneficios del proyecto no se puede medir en los boletines de notas, pero es más importante que lograr una Matrícula de Honor: subir la autoestima.» Asimismo resalta, entre otras cosas, que

«Solo un poeta podría plasmar con justicia la alegría interna que da encontrarte con niños de once años declamando a Miguel Hernández o a Alfonsina Storni por los pasillos del colegio, mientras sus amigos les escuchan en silencio. El asombro de oír la seguridad con la que recita un chaval que habitualmente tiene problemas de dicción. O, ante las elevadas estadísticas de fracaso escolar de Balears, la esperanza que transmite ese chico que el año pasado renegaba de la escuela y que hoy llega a clase entusiasmado. Todo, gracias a la poesía. El colegio público Rei Jaume I de Palma ha iniciado una pequeña gran revolución en sexto de Primaria enganando a los niños a los versos y las rimas: un proyecto de innovación pedagógica de los docentes Kyka Bennasar y Alexandre Camacho que vuelve a los clásicos –blog mediante– para lograr la motivación de los chavales».

Asimismo, una profesora de Secundaria de un instituto palmesano de referencia para el centro, también se dirigió a nosotros para felicitarnos por el proyecto, indicando que celebraba esta práctica educativa basada en la poesía y dedicando elogios a los alumnos participantes.

La coordinadora de la Muestra de Teatro Escolar de Palma nos escribió tras haber leído la noticia recogida en *Diario de Mallorca* y nos felicitó efusivamente, a la vez que nos ofreció participar en escenarios municipales en sesiones abiertas al público. Incluso, cabe destacar que la entrada del recital fue la más visitada y valorada en el Facebook del colegio y mantiene aún un registro de visitas que todavía no ha sido superado por ninguna otra actividad escolar realizada, a pesar de la cantidad y calidad de todas ellas.

CONCLUSIONES

Estamos convencidos de que hay muchas formas de lograr que nuestros alumnos crezcan en un entorno escolar que contribuya a potenciar sus capacidades y a humanizar la convivencia.

Por supuesto, esta práctica educativa que aquí hemos expuesto ha resultado muy enriquecedora porque en todo momento ha cuidado un principio fundamental, que descansa en que todos los alumnos son especiales, todos son importantes, todos y cada uno de ellos tienen talento e inteligencia que debemos no sólo cuidar sino acrecentar, en línea con lo que magistralmente nos expuso Montaigne (2007), cuando advertía que «un niño no es una botella que hay que llenar, sino un fuego que hay que avivar».

En este sentido, alumnos con severos déficits o procedentes de entornos poco favorecedores, no solamente han tenido ocasión de ser *uno más de la clase*, o del colegio, sin etiquetas ni prejuicios, sino que han podido demostrar excelentes habilidades, e incluso liderazgo, en numerosas facetas que superan la mera instrucción.

Estamos convencidos de que este tipo de didácticas coadyuvan a que se forje la identidad emocional en todos los alumnos, que aprecian, valoran y trasladan su ilusión por participar, aprender y crecer juntos, sin que existan absurdas e intolerables prebendas para algunos o se promuevan infames exclusiones para otros.

En efecto, el título de este artículo no podía contener otra combinación de palabras que no fuese *inclusiva* y *beneficiosa*. Es más, no sólo es beneficiosa sino *necesaria*. Se trata del mejor y mayor tesoro que tenemos las personas: nuestros hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals by a committee of college and university examiners. Handbook I. Cognitive domain*. Nueva York: Addison-Wesley.
- Camacho, A. & Bennasar, F. (2016). La literatura en Primaria como eje curricular: una innovación repleta de retos. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, junio. Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/545> (Consulta: 10-02-2017).
- Corpas, C. Gutiérrez, P. & Ramírez, A. (2015). Competencia cultural y artística, autopercepción del alumnado de sexto de primaria. AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad, Actas del XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa*, Vol. 2, pp. 705-719. Cádiz: Bubok.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. México DF: UNESCO



Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education and Training Policy*, París: OECD Publishing.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), *Datos y cifras. Curso escolar 2016/2017*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadanomecd/dms/mecd/serviciosalciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf> (Consulta: 10-02-2017).

Montaigne, M. (2007) *Los ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay)*. Madrid: Acantilado.

Muntaner, J.J., Rosselló, M.R. & de la Iglesia, B. (2016), Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 4(1), pp. 31-50.

OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OECD Publishing (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>). (Consulta: 10-02-2017).

CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTO PARA VALORACIÓN SOCIAL DE CONDUCTA SEXUAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Vázquez Guadarrama María Alejandra¹

Universidad Veracruzana, México

¹e-mail: iggyle@hotmail.com

Resumen. El ejercicio de la sexualidad de las personas con discapacidad, tiene fundamento en la Declaración de Derechos Humanos y sus ratificaciones, reconociendo la discapacidad como un concepto que resulta de la interacción entre las barreras del entorno que limitan su participación. Para ello se reafirma el principio de educación para todos, sentando las bases de la educación inclusiva. Este incremento de posibilidades de inclusión requiere áreas de atención como la educación sexual. Por ello el objetivo del presente estudio fue la elaboración del instrumento “Valoración social de la conducta sexual de jóvenes con discapacidad intelectual” como herramienta para el investigador de la psicología aplicada que dé muestra de la valoración social de un problema. La realización del proyecto implicó las etapas: i) construcción del instrumento; ii) aplicación a expertos para validez; iii) captura y tabulación de datos y iii) análisis numérico y gráfico. Esta propuesta de aproximación de la psicología como ciencia frente a los problemas sociales requiere de aplicaciones del conocimiento con fundamento en las nociones de juegos de lenguaje y formas de vida por Wittgenstein lo cual permite ampliar el escenario lógico más allá de los límites conceptuales de un marco teórico determinado o del propio análisis conceptual, considerando que <<todo acto de comportamiento tiene sentido solo en términos del contexto social en que tiene lugar y el sentido de dicho acto es por principio un acto de valoración del y en el contexto en el que ocurre>> (Ribes, 2009).

Palabras clave: práctica científica, educación inclusiva, educación sexual, discapacidad intelectual.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Nociones filosóficas en la teoría científica

Partir de definiciones de la conducta como las expuestas por Aristóteles, expresan una organización funcional cuyo punto de vista monista permite el análisis de la conducta por la psicología como un fenómeno de interacciones donde las investigaciones que se hagan consideren a esta no como un fenómeno cuyo inicio pertenezca a disposiciones internalistas, biológicas o trascendentales sino a un acontecimiento que requiere de la interacción de varios factores, todos ellos inseparables entre sí y capaces de ser observados y medidos, esto a su vez permite interrogarse acerca del tipo de preguntas de investigación que pueden formularse y su alcance relativo, puesto que de seguir un método científico positivista estaríamos legitimando una explicación, restringiendo el método científico a la forma de las preguntas, es decir; a la afirmación de las hipótesis. En cambio, fundamentar la investigación a partir del que es lo que se propone conocer, exige detallar el tipo de preguntas a formularse, y que a su vez serán consecuencia inevitable de la naturaleza teórica del objeto de conocimiento y de las preguntas que respecto a él se hacen y que obligadamente se transforman en métodos de conocimiento, rompiendo con ello la vieja historia del método positivista y la propuesta de una teoría de la psicología acabada, siendo el método científico un diseño particular y consecuencia de la práctica científica, no su motivo característico.

Argumentar en torno a las funciones heurísticas considerando las contribuciones de Wittgenstein como: de forma de vida, juego de lenguaje, seguimiento de una regla, semblanzas o parecidos de familia y criterios, permite fundamentar el análisis de fenómenos psicológicos ya que amplían el horizonte lógico más allá de los límites impuestos por la estructura conceptual de un marco teórico determinado, por tanto bajo esta postura nuestra intención será la de considerar la historia natural de los conceptos como parte del ejercicio de la práctica científica así como la consideración de la significación de las palabras en el lenguaje ordinario (Ribes 2011). Este punto de partida filosófico aun cuando no pretende esbozar una teoría psicológica, constituye una reformulación para la psicología como ciencia.

El proceso de medida en la práctica de la psicología

Consideramos importante resaltar el argumento expuesto por Wartofsky (1987) acerca del proceso de medida, el cual desde su sentido más elemental surge desde la vida misma, encontrando sincronía a los eventos que la hacen existir, dicho argumento pone en relieve el análisis acerca de los procesos de medición que deben llevarse a cabo, los cuales en el caso de la conducta, evidencian la compleja actividad humana implicando medidas definidas a partir del lenguaje, permitiéndonos acceder a las ideas de cosas iguales y diferentes revelando la idea de clases como concepto ordenador. Por ello considerar a la medida como un proceso elemental propio de los organismos implica en la práctica científica, el reconocimiento del orden y la conservación de éste como una expresión natural del comportamiento humano. Por tanto, partir del orden y la regularidad que expresan los organismos bajo estudio a

través de sus actos, se expresa también la noción filosófica de valorar los problemas desde su uso en el lenguaje ordinario, que es regular en sus actos pero que también es sensible de modificarse a través del cambio en su entorno, haciendo posible también la lógica de la transformación de las prácticas y juegos de lenguaje, por ello conviene valorar cuáles son las aplicaciones del proceso de medida en la ciencia.

Análisis de los fenómenos psicológicos desde su uso en el lenguaje ordinario

Wolf (1978) afirma que para que exista una pertinencia en la aplicación de la disciplina psicológica se deben tomar en cuenta: la significación social de las metas establecidas en lo que se pretende aplicar, la justificación social de los procedimientos empleados y la importancia social de los efectos obtenidos. Por lo tanto para reconocer la valoración social como un indicador decisivo dentro de la disciplina, es indispensable identificar la existencia de una doble dimensión en el comportamiento humano, una relacionada con las prácticas individuales, las cuales están condicionadas a circunstancias históricas, culturales, sociales, entre otras, que en dicha práctica se originan y se mantienen como interacción social. Y la otra, que considera la existencia de la relación social sólo como prácticas individuales vinculadas por condiciones comunes en tiempo y espacio. Por consiguiente se puede afirmar que toda práctica psicológica tiene un carácter valorativo, donde lo psicológico se encuentra en la dimensión individual de la relación social a la que pertenece, es decir que el individuo es la representación de dichas prácticas sociales, de ahí el requerimiento de la valoración por los agentes alrededor de la conducta.

Comportamiento sexual humano desde el paradigma estímulo-respuesta En cuanto al paradigma de estímulo respuesta, no existe una teoría explicativa del comportamiento sexual, como lo descrito por la teoría psicoanalista, cognoscitivista y organísmica, dado que el concepto teórico a distinguir es que el ambiente es la determinante fundamental de la conducta, y el desarrollo consiste en un progreso mediante el cual las impresiones sensoriales marcan su mensaje (Achenbach, 1981). La Teoría del Comportamiento considera que el desarrollo está compuesto de cambios en el comportamiento producto de consecuencias que se combinan para organizarse jerárquicamente, concentrando el análisis en principios que subyacen a la conducta y no sobre la organización y contenido de los cambios progresivos de esta sobre el aumento particular de los patrones de los estímulos que la controlan, es decir, se explica al desarrollo como si fuera una derivación de los principios del condicionamiento operante, siendo este el vehículo que les permite relacionar determinantes sistemáticos ambientales (estímulos) con cambios en el comportamiento (Achenbach, 1981).

Legislaciones sobre derechos sexuales

En materia de derechos humanos respecto a la sexualidad y en lo concerniente a la OMS, a partir de la reunión en 1974 se dio capacitación sobre temas en torno a la sexualidad humana, ya que a nivel mundial se suscitaban nuevos problemas como el VIH/SIDA y posteriormente en el año 2000 por la Organización Panamericana de la Salud (OPS). A partir de dichas reuniones se reconocieron los



derechos sexuales como derechos humanos y se hace distinción conceptual respecto a los terminos sexo y sexualidad, se ratifica que los derechos humanos están por encima de los valores culturales y se describen los derechos sexuales (OPS & OMS, 2000).

En lo referente para las personas con discapacidad es a través de La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (ONU, 2006) donde se reafirman sus derechos y aunado a estudios realizados se destacan como derechos de las personas con discapacidad en materia de sexualidad: recibir una preparación como adulto responsable, elevar su calidad de vida, recibir protección contra abusos sexuales, expresar sus impulsos sexuales y que estos sean socialmente aceptados de la misma manera que se hace con la persona sin discapacidad, que su cuerpo no sea objeto de maltrato, que su sexualidad no sea usada como forma de explotación, que la información le sea brindada por padres y maestros de forma clara, coherente y respetando sus necesidades específicas, así como hacerse responsable de su conducta sexual sin causarse problemas a sí mismo o a otros (Torres & Beltrán, s.f.).

Discapacidad intelectual y educación inclusiva

En la actualidad se concibe la discapacidad como un concepto relativo, en el que las barreras que obstaculizan el funcionamiento del individuo se hacen evidentes en relación con el ambiente, el caso de la discapacidad intelectual esta se explica de acuerdo con Verdugo y Schalock (2010) en consideración con las limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa las cuales deberán evaluarse de acuerdo a los contextos donde se desenvuelve el individuo, dicha argumentación pone en relieve el sentido relativo de la discapacidad en relación a los contextos, donde se valora a partir de ellos las condiciones limitantes. Es importante señalar la escasa bibliografía en materia de investigaciones de corte empírico en México respecto a la educación sexual de jóvenes con discapacidad, aun cuando son varios los paradigmas de la psicología que han hecho aparición, deben de abrirse también investigaciones en materia de derechos humanos y de educación inclusiva con aportaciones científicas al estudio de la conducta humana sin distinción de condiciones pues considerando el incremento de posibilidades de inclusión de los niños y jóvenes en instituciones educativas, se demandan enfoques psicológicos distintos y sistemáticos, que hagan uso del conocimiento científico.

La educación sexual de jóvenes con discapacidad intelectual en el marco de una teoría del comportamiento

Resulta conveniente la distinción de la conducta sexual como un comportamiento en circunstancia o en contexto, con ajustes de acuerdo a roles o patrones socialmente definidos donde se espera que la persona emita comportamientos aprobados por la comunidad donde se desenvuelve el individuo. En este contexto se destaca el papel fundamental de los actores sociales como agentes que valoran o no un problema. Es así como una vez aislada la dimensión psicológica, se considera como objeto de estudio la interacción funcional del comportamiento del individuo sea en condiciones con ajuste funcional para el segmento de interacciones

con sus pares, profesores, familiares, de las prácticas tipificadas como ejercicio de la sexualidad. De acuerdo con Ribes & López (1985) el comportamiento es descrito en niveles de taxonomía funcional, entendiéndose la función en términos de un mediador distinto respecto a las propiedades de estímulo de la situación. Entonces se puede considerar al análisis funcional de la conducta como un modelo que pueda llevar al planteamiento preguntas de investigación como: ¿Cuáles son las condiciones de ocurrencia y de función que median el comportamiento efectivo de las conductas relacionadas con la práctica de la sexualidad?

OBJETIVOS

Construcción del instrumento “Valoración social de la conducta sexual de jóvenes con discapacidad intelectual” para legitimar un problema por parte de sus usuarios en el lenguaje ordinario y ser herramienta para el investigador de la psicología aplicada que de muestra de las relaciones interindividuales que se establecen.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

I. Construcción del instrumento.- Se inició con la búsqueda de los antecedentes histórico conceptuales acerca del tema, se analizaron diferentes guías cuyo objetivo es la educación sexual de jóvenes con discapacidad intelectual entre ellos: López Sánchez, S.f., Rathus, Nevid, Fichner – Rahtus, 2005. Se identificó la dimensión psicológica y los agentes involucrados en la valoración social del problema. Identificados los componentes de la sexualidad en el lenguaje ordinario se procedió a la redacción de los cuestionamientos derivación de un guion de “Evaluación de posibilidades y limitaciones de la dimensión afectivo sexual” de López Sánchez (2015) véase anexo 1.

II. Validación del instrumento por expertos.- Este proceso se realizó en línea a través de formularios Google, el cual fue difundido a través de redes sociales solicitando la participación de manera voluntaria, así como solicitudes de participación directa a personas que se tenía conocimiento conviven o tienen familiaridad con personas con discapacidad intelectual. Las personas identificadas como “jueces” calificaron el dominio <<lenguaje>> y <<contenido>> de cada reactivo del instrumento “Valoración social de la conducta sexual de jóvenes con Discapacidad Intelectual”, dicho instrumento se dividió en 6 secciones, la primera referida a datos de identificación del juez participante, y las siguientes referidas a cada una de las dimensiones de la conducta sexual que hemos considerado: Identidad de género, Autoerotismo, Relación con otros, Autocuidado y Salud. Cabe destacar que se solicitó como datos obligatorios los datos de identificación, mientras que el resto de reactivos podían ser o no calificados.

El proceso consistió en señalar sus datos de identificación: edad, género, grado de estudios, ocupación y parentesco con persona con discapacidad y la



señalización <<pertinente o no pertinente>> de cada reactivo según los dominios lenguaje y contenido. Finalmente la disposición del instrumento en la red fue de dos semanas y se tuvo la participación de 26 personas.

III. Tabulación y análisis de acuerdos.- La tabulación se realizó con el programa Excel y SPSS, se insertaron nomenclaturas de acuerdo a tipo de participante, dimensión de la sexualidad y reactivos, luego se crearon variables de binomio para determinar las categorías de participantes: a) tipo de participante: <<Padres de familia – Otros>>; b) ocupación <<Maestros – Otros>>; y c) nivel de estudios <<Educación básica – educación superior>>. A partir de ello se obtuvieron medidas de tendencia central de manera general y de acuerdo a cada categoría, según dominios lenguaje y contenido por cada reactivo y dimensión. Finalmente se generaron gráficos con la información obtenida por dimensión de la conducta sexual de acuerdo a cada categoría y grupo poblacional.

EVIDENCIAS

De acuerdo con los datos expresados en el Anexo 2, se resaltan un promedio porcentual general de acuerdos entre dimensiones del comportamiento sexual de 75.52%, en lo correspondiente al dominio *lenguaje* muestra un promedio porcentual de 77.75%, y el dominio *contenido* muestra un promedio porcentual de 72.69%. La dimensión *Identidad de género*, en el dominio *lenguaje* obtuvo un promedio porcentual de 86.18% y en el dominio *contenido* 76.92%, la dimensión *Autoerotismo*, en el dominio *lenguaje* obtuvo un promedio porcentual de 67.68% y en el dominio *contenido* 69.22%.

Derivado de los resultados analizados y expresados en las tablas, es importante destacar que con el fin de obtener una validación del instrumento de “Valoración social de la conducta sexual de jóvenes con discapacidad intelectual” se acordó como porcentaje esperado un acuerdo de pertinencia en ambos dominios mayor a 80%. Dados los resultados generales del proceso de jueceo, la valoración como pertinente por parte de la totalidad de jueces participantes obtuvo un porcentaje menor al esperado, siendo de 75.52%.

Haciendo un análisis de las personas que participaron en dicho proceso, y destacando que éste fue vía redes sociales y de manera voluntaria, se resalta que una población significativa -23.1%- no expresa cual es el parentesco o relación con alguna persona con discapacidad, así como que el -19.22%- se categorizan como sus familiares, estos dos grupos de personas representan casi la mitad de la totalidad de los jueces participantes, y destacando que el tema del ejercicio de la sexualidad como el conocimiento de las características de las personas con discapacidad intelectual no son del dominio público y aun son blanco de la idiosincrasia de cada familia y persona, puede argumentarse que esta población, que no tenemos certeza de cuál es el tipo de relación que establece con alguna o varias personas con discapacidad intelectual podrían ser quienes generan la dispersión de acuerdos. Ante ello se determinó insertar variables que categorizarán a la población participante, dichas variables fueron

binomiales: 1) Nivel de estudios: Educación básica y Educación superior, 2) Ocupación: Maestros y Otros, 3) Tipo de participante: Padre de familia y Otros.

Dadas las categorías binomiales se observa que la población con categorías *Nivel Educativo básico*, *Ocupación distinta a maestros* y *Tipo de participante que no es padre de familia* tienen el nivel de acuerdo más bajo; 50.55%, 59.79% y 72.26% respectivamente. De manera contraria, las categorías *Ocupación maestros*, *Tipo de participante padre de familia* y *Nivel educativo superior* muestran el nivel de acuerdo más alto, 89.98%, 85.85% y 79.32% respectivamente. Como puede observarse las categorías *Ocupación maestros* y *Tipo de participante padre de familia* expresan el mayor número de acuerdos, siendo estos superiores al porcentaje esperado de 80%. Ante ello se puede sugerir que dichos resultados son producto de la cercanía y familiaridad de estas categorías de jueces ya que en comparación del resto la convivencia que tienen con personas con discapacidad es mayor por tanto sus respuestas expresan mayor acuerdo valorado como pertinente. Con la particularidad de que en la categoría *Tipo de participante padre de familia* en el dominio *contenido* y dimensiones *Identidad de género* y *Relación con otros* muestran un acuerdo de 68% y 76.67% respectivamente, es decir, menor a lo esperado y menor en correspondencia al promedio porcentual general, así mismo desviación estándar muestra una amplitud en correspondencia a los propios datos que en resto de dimensiones de este mismo dominio es nula la desviación estándar.

CONCLUSIONES

Poner de manifiesto un cambio de paradigma respecto al quehacer científico como practica individual de la psicología aplicada que a su vez busca la generación de conocimiento más que su comprobación ha implicado la consideración de nociones witegensteinianas, así como la formulación de métodos a partir del alcance relativo de las preguntas de investigación que se hagan, asumiendo el reconocimiento del orden y conservación como expresión natural del comportamiento humano en el que éste pone de manifiesto la regularidad de sus actos, así como la consideración del lenguaje como proceso ordenador de cualidades, que en el caso del presente estudio implican tanto consideraciones relativas al estado del arte como legislaciones que orientan la práctica del comportamiento sexual, así como la propia regularidad de los comportamientos que son expresados por las personas.

Con lo anteriormente señalado es posible evidenciar las consideraciones de la inclusión como fundamento de la práctica de la psicología en la educación, ya que con ello se diseminan las “etiquetas” per se acerca del comportamiento de un individuo. Con el desarrollo de la presente investigación, es nuestra intención exponer una alternativa de medición y valoración de los problemas conductuales para luego ser abordados en un marco de inclusión y de respeto a la diversidad como lo expuesto en los derechos humanos. Consideramos necesario el uso de instrumentos de valoración social como una herramienta para dar referencia de las características del comportamiento de un sujeto, usando esta legitimación como parte de las relaciones e



interacciones que configuran las prácticas de vida y el sistema de interacciones del que forman parte. Muestra de ello son los acuerdos expresados por los maestros y padres de familia de jóvenes con discapacidad, quienes distinguen la existencia de un problema relacionado con la conducta sexual de estos los jóvenes a diferencia de las personas menos relacionadas. Siguiendo con esta perspectiva, el instrumento “Valoración social de la conducta sexual de jóvenes con discapacidad intelectual” se ha reconocido como válido, y posterior a su uso seguirá consecuentemente un análisis de las contingencias de ocurrencia y de función que median el comportamiento de las conductas que se señalan. Posteriormente se espera la generación de un programa que conlleve a la identificación de las contingencias de ocurrencia y de función en las relaciones interindividuales que propician las prácticas de sexualidad entre jóvenes con discapacidad, sus compañeros, maestros y familiares, lo que permitirá el desarrollo de estilos de vida sexualmente saludables. Con ello se busca apoyar al desarrollo sexual de los jóvenes con discapacidad intelectual a través del ajuste a condiciones que permitan su desenvolvimiento respecto a prácticas de sexualidad en igualdad de condiciones que cualquier otro individuo, haciendo efectivos sus derechos humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CNDH (s.f.). ¿Cuáles son los Derechos Humanos? Recuperado de http://www.cndh.org.mx/Cuales_son_Derechos_Humanos.

López Sánchez, F. (2005) Prologo a la edición española. En *Sexualidad humana* (pp. s/n), S. A. Rathus; J. S. Nevid & L. Ficher – Rathus, (6ª ED). Madrid: Pearson

Educación, S. A.

ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Nueva York: ONU.

Organización Panamericana de la Salud & Organización Mundial de la Salud. (2000). Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción. Recuperado de: http://www1.paho.org/Spanish/HCP/HCA/salud_sexual.pdf

Ribes, E. (1984). En busca del alma perdida: un comentario a “Causa, Función, y el Análisis de la Conducta” de Jerry A. Hogan. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1(1), 73-79.

Ribes, E., & López F. (1985) Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico, México: Trillas.

Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿qué aplicar o cómo aplicar? *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, 35, 3-17.

Ribes, E. (2012). Funciones heurísticas para la psicología de algunas nociones wittgensteinianas. En A. Tomasini (coord.), *Wittgenstein en Español III* (pp. 99-123).

Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.

- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Hutchinson. London, UK.
- Tomassini, A. (2012) *Wittgenstein en español III*, Universidad Veracruzana: México.
- Torres, F. I. & Beltran, G. F. (s. f.) *Programas de educación sexual para personas con discapacidad mental*. Instituto de Investigaciones Psicológicas U.V.: México.
- Verdugo Alonso, M. A., & Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), pp. 7-21.
- Wartofsky, M. W. (1987). La medida. En Autor. *Introducción a la filosofía de la ciencia*. (3a Ed). España: Alianza Editorial, pp. 204-238.
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones Filosóficas* . (reimp.) Altaya, España.
- Wolf, M. M. (1976). *Social Validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding his heart*. Conferencia pronunciada en el congreso de la Asociación Psicológica Americana, Washington, D.C. Septiembre de 1976.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TEORÍA DEL APEGO COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EN EDUCACION INFANTIL

**Herreros Avilés, Pilar¹, Robledo Huete, M^a José²,
De La Cruz García, Pilar³.**

^{1/2} Escuela Infantil municipal Tamaral (Kadrid), España
e-mail: pherrerosavils@yahoo.com

³ Ayuntamiento de Majadahond (Madrid), España
e-mail: pcruz@majadahonda.org

Resumen. En esta comunicación pretendemos transmitir la aportación de la Teoría del Apego y Mentalización en la formación del profesorado de Educación Infantil. La organización y funcionamiento de una Escuela Infantil puede ser de mayor calidad si se plantea como objetivo dar una respuesta a la diversidad de su alumnado. Tomamos como base la experiencia llevada a cabo en la Escuela Infantil Municipal TAMARAL de Majadahonda. A lo largo de cuatro años hemos trabajado la teoría, la hemos aplicado y hemos observado, en el día a día en las aulas, y mediante grabaciones de video, las respuestas de los niños/as en momentos de estrés, por ejemplo en la entrada a la Escuela. En una segunda fase, hemos observado cómo los niños/as van desarrollando la exploración y el aprendizaje en relación con el vínculo que establecen con su profesora. En un tercer momento hemos intervenido con aquellos niños/as que presentaban conductas disruptivas o desreguladas en el aula. En la última fase estamos trabajando sobre “La Narrativa de Aula” que hace referencia a como la construcción mental que la profesora tiene y su manera de transmitirla, constituyen el eje alrededor del cual los niños/as encuentran coherencia y sentido a su día a día en la Escuela y las profesoras encuentran la manera de integrar los diferentes ritmos de aprendizaje y la diversidad de su alumnado.

Palabras clave: Apego, Escuela Infantil, Necesidades especiales, Mentalización, Inclusión.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Tamaral es una Escuela Infantil municipal de Majadahonda (Madrid). Las familias son de nivel sociocultural medio-alto, la mayoría de los padres/madres tienen formación universitaria. El índice de población inmigrante no supera el 7%, probablemente debido a la ubicación de la escuela en un lugar periférico y residencial.

En la escuela se escolarizan de 8 a 10 niños y niñas con necesidades educativas especiales, uno por cada aula. Los perfiles de estas necesidades son variados: TEA, discapacidades motoras, Síndrome de Down, etc.

Tamaral es una Escuela Infantil donde se tienen muy en cuenta las necesidades afectivas de los niños y las niñas y donde las profesoras son conscientes de la importancia que tiene el buen desarrollo emocional como eje en el que se apoya el desarrollo físico y el cognitivo. Somos una Escuela Inclusiva. A lo largo de los años hemos ido incorporando en nuestro trabajo diario los recursos materiales, de organización del espacio y metodológicos (lenguaje bimodal, pictogramas) desde el principio de normalización, en nuestro deseo de responder a todas las necesidades de los niños/as. El conocimiento y la aplicación de la Teoría del apego han supuesto una oportunidad para aquellos niños/as cuyas familias no comunican ninguna dificultad, mientras que en la escuela detectamos un bloqueo emocional que les impide vincularse, relacionarse socialmente, explorar y acceder a los aprendizajes (niños/as con apegos inseguros). Con los niños y las niñas con NEE hay que trabajar de forma específica sus dificultades pero, gracias a la teoría del apego y al aplicar el concepto de mentalización, hemos podido conectar con sus mentes desorganizadas, incluyéndoles en el entorno emocional del aula. Por otra parte esto permite crear al grupo de iguales un modelo de relación gracias al cual les incorporan al aula, se convierten en reguladores entre ellos, con lo que el grupo sirve de contención y de ambiente seguro.

La teoría del apego fue formulada por John Bowlby (1969/82) y revolucionó la psicología al proporcionar una nueva perspectiva sobre la motivación y los vínculos humanos. El bebé humano viene preparado para desarrollar un sistema de conducta dirigida a mantener la proximidad con su cuidador adulto. Los bebés sólo pueden sobrevivir físicamente y desarrollarse mentalmente con los cuidados de una figura parental o cuidador. El niño desarrolla un lazo emocional con aquellas personas que cuidan de él y organiza su sistema de comportamiento de apego en relación al comportamiento de sus cuidadores principales o figuras de apego. En la teoría del apego de Bowlby, los bebés que pueden estar cerca de sus cuidadores sensibles los primeros meses de vida, van a desarrollar una base segura que les permitirá explorar y ser independientes en el futuro.

Un vínculo de apego es de calidad o efectivo si el bebé es capaz de ir hacia su madre o cuidador cuando siente malestar o se siente amenazado, pero se separa de ella para explorar cuando se siente cómodo. Si el bebé no puede separarse de la madre, desea estar en sus brazos todo el tiempo y no tiene la confianza para atreverse a explorar el entorno, muestra que su relación de apego no tiene una calidad óptima.

Por otro lado, si el bebé falla en dirigirse al cuidador cuando se siente amenazado o con miedo o malestar, tampoco muestra una relación de apego efectiva.

Bowlby propuso que la calidad del apego depende de la calidad del apego temprano y que el apego de los bebés/niños es la base para el desarrollo de la personalidad saludable o desadaptada. A partir de las relaciones con la figura de apego, los niños/as desarrollan expectativas sobre sí mismos, sobre el mundo y las relaciones. Si el cuidador es sensible a sus necesidades, aprenderá que el mundo es un lugar seguro y que se puede confiar en los demás. Por otra parte, si el cuidador es inconsistente o lejano, el niño/as aprenderá a preocuparse en exceso por las relaciones o a distanciarse emocionalmente.

La Mentalización es una capacidad que permite el reconocimiento de estados mentales en uno mismo y en los demás en términos de pensamientos, deseos, emociones e intenciones. Implica por tanto el poder diferenciar el comportamiento observable de las posibles motivaciones o estados mentales que subyacen (Allen, Fonagy, 2006).

La mentalización incluye el concepto de empatía (Twemlow, Fonagy, Secco, 2005), pero no se limita a éste. La empatía hace referencia al conocimiento y comprensión de los sentimientos que pueden estar presentes en otra persona. La mentalización incluye los pensamientos y sentimientos de uno mismo y del otro.

En el contexto escolar, la mentalización permite que el docente identifique y tenga en cuenta los diferentes significados y motivaciones que subyacen a las interacciones y afectan al aprendizaje de sus alumnos (Twemlow, Fonagy 2006).

En el estudio realizado por Twemlow, Fonagy y Sacco (2005) plantean que el profesor puede promover el desarrollo de la capacidad de mentalización del niño/a y de este modo ayudarle a modular y regular sus afectos negativos, favoreciendo el desarrollo positivo e integral. En este mismo sentido O'Connor y MacCartney (2007) señalan que la relación positiva con el profesor puede proteger al niño/a de los efectos negativos de un apego inseguro con sus padres o cuidadores.

El profesor de Educación Infantil es fundamentalmente un promotor del desarrollo personal e integral de los niños/as, representa una figura sustituta de los padres o cuidadores y se convierte en una autoridad protectora y afectiva (Mieles-Barrera y cols, 2009).

Salinas-Quiroz (2013) ha propuesto el constructo Educación Inicial de Base Segura para definir la red protectora de relaciones con cuidadores secundarios profesionales (CPS) sensibles, disponibles y respondedores, que ofrecen a los niños/as una gran variedad de interacciones exploratorias. La capacidad de colaboración entre los cuidadores familiares y no familiares se convierte en una característica fundamental de la Educación Infantil.

¿Qué características tiene que tener una Escuela Infantil para ser segura?
¿Cómo construir contextos de desarrollo coherentes entre la casa y la escuela y



posibles para todos/as? ¿Cómo construir vínculos con nuestros alumnos que posibiliten un desarrollo integral?, son las preguntas que hemos tratado de responder en estos años de trabajo.

OBJETIVOS

1.-Formación continua del profesorado en teoría del apego y mentalización para conseguir el bienestar y desarrollo de todos los niños y niñas de la Escuela infantil.

2.-Dar respuesta a la diversidad de ritmos de aprendizaje, adaptación, relación de todos los niños y niñas de la escuela.

EXPERIENCIA REALIZADA EN LA ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL TAMARAL DE MAJADAHONDA (Madrid).

En los último 4 años hemos desarrollado un programa de formación/intervención partiendo siempre de la formación organizada en grupo y con la metodología de investigación-acción. Trabajamos la teoría, la conectamos con las experiencias prácticas de cada una de las participantes, observamos los contenidos teóricos en el aula, reflexionamos juntas e introducimos las modificaciones. Hemos utilizado como recursos metodológicos las grabaciones en el aula y los diarios.

Primera etapa: Iniciamos el trabajo con un seminario de formación sobre la teoría del apego para todo el equipo educativo: los antecedentes de la Teoría del Apego (Spitz, Lorenz y Harlow), Bowlby (su vida y su obra), Mary Ainsworth (su investigación y su clasificación del apego y las características de las diadas madres-hijos). Posteriormente trabajamos la mentalización y su aplicación en educación.

Desde la primera sesión del seminario sobre Apego, las profesoras se sintieron cómodas y atraídas por lo que estábamos trabajando. Empezaron a asociar situaciones de su práctica diaria y podían calificarlas de acuerdo con la Teoría del Apego. Se identificaron con el concepto de figura de apego subsidiario (Bowlby, 1969), pudimos constatar que la escuela constituía una red de apego segura ya desde la entrada.

Segunda etapa: Después de dedicar el primer trimestre del curso al estudio de la Teoría del Apego y la metodología de evaluación de la conducta de apego en los momentos de encuentro y separación del niño/a de su figura de apego, nos planteamos realizar observaciones en el aula.

Planteamos realizar estas observaciones en un momento en el que se dieran las condiciones para que se activase el sistema de apego. Consideramos que el momento más idóneo era el de la entrada a la escuela, dado que los niños/as tienen que separarse de sus figuras de referencia y quedarse en compañía de una “figura

extraña” (utilizando la terminología de la situación experimental diseñada por M.Ainsworth).

Participaron en la realización de las observaciones 4 profesoras de 4 grupos de niños/as con edades entre 18 y 36 meses. Registraron durante varios días las diferentes conductas que se daban en ese momento específico de la entrada al aula. De manera sencilla y natural describieron las conductas de los niños/as, de ellas y de papá/mamá o figura alternativa que acompañaba al niño.

En el proceso de ordenar la información recogida establecimos una primera clasificación en tres categorías:

- 1.- *Rutina de incorporación normalizada a la Escuela*
- 2.- *Niños/as y familias que no han conseguido la rutina “normal” de entrada.*
- 3.- *Situaciones que modifican la rutina y por tanto la respuesta de los niños/as.*

En el momento de la entrada a la Escuela Infantil, cuando las familias se separan de sus hijos/as, la gran mayoría no muestran conductas de activación del sistema de apego (llorar, agarrarse a sus figuras de referencia, salir detrás de ellas, etc.). La incorporación se produce de una manera tranquila, segura y confiada en un ambiente agradable y acogedor.

Observamos que algunos niños/as sí presentan conductas de estrés y sus familiares no son capaces de dejarlos y despedirse con calma. En estas situaciones hemos utilizado la Teoría del Apego y las relaciones de los distintos tipos de apego descritos (Siegel, 1999, Wallin 2015) para tratar de comprender, interpretarlas en un sentido que nos permitiera aportar algo para ayudar a estos niños/as y sus familias. Realizamos hipótesis y trabajamos con los ciclos de investigación-acción (observación, reflexión e intervención) lo que posibilitó un avance en estas situaciones.

De esta fase de observación de las entradas a la escuela podemos decir que la Escuela Infantil Tamaral tiene estructurado este momento tan importante de una manera segura, por lo que casi todos los niños/as pueden incorporarse a la escuela sin que se observen signos de activación del apego (llanto, aferrarse a sus padres/madres). Esto nos indica que la rutina establecida sirve para dar seguridad y tranquilidad en estos momentos de separación tanto a los/as niños/as como a las familias. Nuestro trabajo permitió regular las entradas de todos los/as niños/as de la Escuela.

Tercera etapa: Observación de las conductas de exploración en el aula y los tipos de interacción con la profesora, el espacio y los iguales en función de las diferentes edades.

A partir del trabajo realizado con la observación de las entradas, la Teoría del Apego sugiere que los niños con apego seguro pueden explorar, aprender y que cuando tienen una dificultad recurren a su figura de apego en busca de consuelo y ayuda. Nos propusimos observar la actividad de los niños/as momentos después de las entradas; lo hicimos a través de grabaciones para poder ver a todos los niños/as, el



aula y la profesora. Posteriormente las fuimos revisando en el grupo de trabajo y tratamos de ver niños/as con estrés, niños/as explorando de acuerdo a su edad, conflictos y búsquedas de ayuda.

En la revisión de las grabaciones pudimos ver claramente el estado emocional de cada uno de los niños/as, sus interacciones con el aula y con la profesora .

La organización del aula, las rutinas y la disposición emocional son los elementos que permiten que la mayoría de los niños/as de todas las aulas puedan explorar y encuentren respuesta y seguridad en los momentos de estrés. Sin embargo las profesoras comentaban que algunos niños/as, dos por término medio en cada aula, no disfrutaban de la Escuela; parecían avanzar pero ante una nueva propuesta volvía a aparecer la conducta anterior de retraimiento, desconexión, llanto, etc. Pensar sobre estas situaciones dio paso a una cuarta etapa.

Cuarta etapa: Durante el curso 2014/15 nos planteamos como objetivo intentar entender y dar una nueva respuesta a aquellos niños/as que no disfrutaban en la Escuela, niños/as que denominábamos *punto rojo*, aquellos que con las rutinas normales de funcionamiento, organización e interacción seguían presentando conductas de no adaptación, progreso y disfrute. Avanzaban pero ante cualquier pequeño cambio, las profesoras observan que todo se desmoronaba.

Trabajamos con 6 casos, elegidos de forma individual por cada una de las profesoras de los 8 grupos de la escuela. Tuvimos dos bebés, un niño y una niña de entre 14- 24 meses y un niño y una niña de 24/36 meses.

Las profesoras iniciaron un diario donde de una manera sencilla, espontánea, tenían que ir recogiendo lo que les iba llamando la atención del niño/a, de ellas con respecto al niño/a, de los padres/madres en la relación con los niños/as y con ellas, las entradas, la actividad, los cambios, el patio...

Grabamos a los niños/as y al revisar en común las sesiones grabadas, analizamos y reflexionamos utilizando el modelo A.M.A.R.-E desarrollado por F.Lecannelier (2008) para el aprendizaje socio-afectivo.

La actividad en grupo se constituyó en un espacio seguro donde las profesoras podían compartir y depositar sus angustias, sus dudas, su exigencia y su falta de conocimiento, donde utilizar la relación como investigación para encontrar la manera de sentir, de entender a los niños/as, para desarrollar una actitud y un lenguaje descriptivo que hiciese posible que los niños/as se calmaran, fueran perdiendo el miedo, buscaran la relación, etc... ¿A quién llama? ¿puede explorar? ¿a quién acude si le pasa algo? ¿cómo lo ven los padres/madres? ¿qué preguntan?... Hacíamos hipótesis, estudiábamos, introducíamos nuevas propuestas para ir avanzando.

Quinta etapa: En este momento (2017) estamos trabajando sobre lo que hemos denominado "la Narrativa de Aula". Seguimos estudiando el apego, la mentalización, el desarrollo de la mente, la neurociencia. Trabajamos en grupo la teoría y la relacionamos con la práctica. Esta escuela con gran experiencia, buen

funcionamiento y organización ha encontrado en el estudio grupal una importante herramienta de cambio, progreso y de satisfacción. Se han mantenido reuniones con las familias donde se ha compartido con ellas esta evolución. Los padres/madres devuelven su satisfacción y el bienestar de sus hijos/as. Las familias de los niños/as que no conseguían una buena regulación y disfrute están avanzando y se sienten parte de un equipo de progreso. En este clima la Dirección del Centro, que es la que mantiene los objetivos, plantea revisar todo el día a día de la Escuela desde los nuevos planteamientos teóricos, para seguir dando coherencia al proyecto de escuela y aumentar la cohesión del equipo educativo. Observamos cómo la guía para la seguridad, la calma ante la incertidumbre, la referencia constante que guía su cuerpo y da tranquilidad a sus mentes la encontraban en lo que hemos llamado **“la narrativa de aula”** y que se expresa a través del lenguaje de la profesora y de la organización de la Escuela.

EVIDENCIAS

- 1.-Cohesión del equipo educativo permite la coherencia y seguridad necesaria para dar respuesta a las necesidades de todos los niños y las niñas.
- 2.-Volver la mirada hacia las profesoras en relación con lo que sienten con ciertos alumnos/as ha permitido encontrar nuevas respuestas emocionales y educativas a los niños/as N.E.E y aquellos con conductas desreguladas.
- 3.-La escuela ha facilitado el cambio en la interacción de los padres/madres con sus hijos/as, aportándoles un modelo positivo, claro.
- 4.-Conseguimos un 100% de adaptación y progreso de nuestros niños y niñas.

CONCLUSIONES

Incorporar el apego y la mentalización a la formación del profesorado ha supuesto una mejora en la comprensión y solución a problemas de regulación emocional grave en los niños y niñas; así como una mejora en el progreso general de todos los niños y niñas.

Aportamos un modelo de trabajo en equipo para abordar la teoría de una manera dinámica que permite su conexión y aplicación en el aula. La formación en grupo es un elemento fundamental para el cambio y el avance de las Escuelas.

Una Escuela Infantil organizada como base segura que constituye una red de apego seguro con las familias, puede revertir situaciones graves de desregulación emocional en el aula y permitir incluir a todos sus alumnos/as

En el transcurso del trabajo de estudio, observación, reflexión ha surgido el concepto **narrativa de aula**, para explicar la capacidad integradora del discurso del profesor/a



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bowlby, J (1969). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós
- Fonagy, P. (2016). *Tratamiento basado en la Mentalización para trastornos de personalidad*. Bilbao. Desclée de Brouwer
- Geddes, H (2006). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Editorial Graó. Barcelona 2010.
- Gerhardt, Sue (2008). *El amor maternal. La influencia del afecto en el desarrollo mental y emocional del bebé*. Editorial Albesa. Barcelona, 2008
- Howes, C. y Hamilton, C.E. (1992). Children's relationships with child care teachers: stability and concordance with parental attachment. *Child Development*, 63, 867-878.
- Lecannelier, F. (2002). El legado de los vínculos tempranos: apego y autorregulación. *Revista Chilena de Psicoanálisis*, vol. 19, n° 2, 191-201.

LA FISIOTERAPIA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD FÍSICA: A PROPÓSITO DE UN CASO

**Gil López, M^aDelfina¹, González Álvarez, Ana Isabel²
Blanco Magadán, Susana³, López Álvarez, Mirian⁴
Fraile Nava, M^a Aránzazu⁵**

¹ Fisioterapeuta, Colegio Público Benjamín Mateo, Langreo
e-mail: finagil@yahoo.es, España

² Maestra de Pedagogía Terapéutica, Colegio Público Benjamín Mateo, Langreo
e-mail: pexiguera@gmail.com, España

³ Fisioterapeuta, Colegio Público Poeta Juan Ochoa, Avilés
e-mail: sublanma@hotmail.com, España

⁴ Fisioterapeuta, Colegio Público Jacinto Benavente, Gijón
e-mail: mirianlopezalvarez@yahoo.es, España

⁵ Fisioterapeuta, Colegio Público La Corredoria, Oviedo
e-mail: aranchafraille@gmail.com, España

Resumen. En este artículo exponemos el caso de un alumno de tres años con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad física, escolarizado en un centro educativo ordinario. El trabajo coordinado del equipo educativo, en el que se integra el fisioterapeuta, ofrece estrategias para que la participación del niño en el contexto escolar sea efectiva. El asesoramiento a nivel motor en el desarrollo y dinámica de las clases, el control postural, la adaptación de los espacios y el avance en las autonomías básicas son primordiales para alcanzar la inclusión de este tipo de alumnado.

Palabras clave: discapacidad motora, educación inclusiva, fisioterapia educativa, participación.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva es un reto y un proceso que vamos haciendo realidad entre todos, sumando experiencias y realidades que confirman que es posible educar en la igualdad de derechos y de oportunidades. La Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad (CIF) de la OMS (2001) conceptualiza la discapacidad como una interacción entre los estados de salud y los contextuales, haciendo referencia tanto a funciones corporales como a las limitaciones en las actividades o las restricciones en la participación en los diferentes contextos. El entorno educativo proporciona una magnífica oportunidad para que el niño alcance una completa inclusión, tomando parte activa en el proceso. Por ello, toda la comunidad educativa, profesionales, alumnos, padres,... debe poner su empeño en que esto sea posible, y la diversidad funcional sea incluida en la escuela.

El fisioterapeuta educativo forma parte de esta comunidad desde 1985 y en Asturias, es miembro de las Unidades y Departamentos de Orientación de los centros educativos de la Consejería de Educación y Cultura. Con este trabajo pretendemos dar a conocer las posibilidades que ofrece la fisioterapia para mejorar la inclusión y la participación del alumnado con discapacidad motriz en la escuela, siempre que todos trabajemos coordinados con un enfoque transdisciplinar.

El caso que hemos utilizado para ilustrar esta realidad es el de un alumno con retraso psicomotor (RP). El RP implica que los logros del desarrollo de un determinado niño o niña durante sus primeros tres años de vida aparecen con una secuencia lenta para su edad y/o cualitativamente alterada. Podemos distinguir el RP global, que afecta no sólo a las adquisiciones motrices sino también al ritmo de aparición de las habilidades para comunicarse, jugar y resolver problemas apropiados a su edad. (Narbona, 2008). En otras ocasiones el retraso es sólo evidente en un área específica o varias: motora, sensorial, del lenguaje, de las habilidades de interacción social,... En el sistema educativo, gran parte de los alumnos con NEE presenta RP con distintos grados de afectación, en espera de un diagnóstico más preciso que en muchas ocasiones se pierde en numerosos estudios genéticos sin resultados concretos.

OBJETIVOS

Conseguir la máxima participación del alumno con NEE asociadas a discapacidad física en el contexto escolar.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El caso que exponemos en este artículo es el de un alumno de tres años, escolarizado desde el pasado mes de septiembre en 1ºCurso del Segundo Ciclo de Educación Infantil en un centro ordinario, el Colegio Público Benjamín Mateo de Langreo. Llegó al colegio con un Dictamen Psicopedagógico de la Unidad de discapacidad física del Equipo regional de atención al alumnado con necesidades

específicas de apoyo educativo (ACNEAE), en el que se daban las directrices básicas y los recursos necesarios para que el alumno se integrase de forma adecuada: Maestros de Pedagogía Terapéutica (PT), y Audición y Lenguaje (AL), Auxiliar Educador (AE) y Fisioterapeuta, recibiendo tres sesiones semanales de fisioterapia.

Presenta RP en estudio, que afecta al área motora y del lenguaje, sin afectación cognitiva. No presenta alteraciones asociadas. Fue un niño nacido a término por cesárea, con una cardiopatía congénita que fue intervenida a los 14 meses de edad, sin secuelas. A principios de curso, realizamos la valoración fisioterápica destacando que a nivel motor grueso, el alumno mantiene la sedestación y moviliza miembros superiores e inferiores, y mantiene un buen contacto visual. La hipotonía muscular de base con debilidad generalizada hace que el control de cabeza y tronco sea algo inestable y no permita precisión y fuerza en el movimiento de las extremidades. No mantiene las posiciones de cuadrupedia, de rodillas, de pie o cuclillas. Requiere ayuda para la transferencia de tumbado a sentado. Voltea de forma asistida desde boca arriba a de lado. Aún no ha adquirido la marcha, por lo que se desplaza montado en un correpasillos de juguete impulsándose con los pies. Sentado en el suelo culea y gira las piernas como las agujas de un reloj. A nivel de motricidad fina, realiza una pinza gruesa y burda en pronación del antebrazo, sin oposición índice-pulgar. A nivel de la musculatura orofacial encontramos un tono muscular bajo, ligero babeo y no tiene lenguaje oral pero sí intención comunicativa. Presenta frecuentes infecciones respiratorias. Tiene una buena capacidad cognitiva, comprende todas las órdenes acordes a su edad, tanto en castellano como en inglés, ya que la madre se comunica con él en este idioma.

1 El trabajo en equipo

La inclusión educativa parte de la necesidad de que todos los miembros de la comunidad educativa colaboren en el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado con NEE. Y no sólo del equipo de profesionales que trabajamos en el centro y que de una forma u otra intervenimos, sino también de las familias y de todo el alumnado. Desde nuestro centro hemos optado por un modelo de coordinación transdisciplinar con los alumnos de NEE derivadas de discapacidad motora. En primer lugar elaboramos un Plan de Trabajo Individualizado, en el que se recogen todas las características del alumno, los apoyos y adaptaciones realizadas con el fin de alcanzar los objetivos y competencias curriculares de su nivel de escolarización. En este caso, del segundo Ciclo de Educación Infantil, cuyas áreas son: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno, y Lenguajes: comunicación y representación. Debido al carácter itinerante de la fisioterapeuta, las coordinaciones del equipo se realizan mediante reuniones establecidas, pequeñas charlas en los cambios de clase, en los recreos o vía telefónica, ya que ésta ha de ser constante para dar respuesta a las necesidades cotidianas del alumno que nos vamos encontrando. Además, esta coordinación debe ser extensiva a la familia del alumno, esencial en su entorno, y fomenta un trabajo en equipo que ayuda a solventar y ajustar las



necesidades nuevas y cambiantes que van surgiendo. Fruto de esta coordinación es la agenda comunicativa, creada para que el alumno exprese sus necesidades y un resumen de su trabajo y comportamiento diario. Con ella, los padres reciben la información y el alumno desarrolla más autonomía comunicativa. Para ello valoramos las estrategias y conceptos que debíamos trabajar: la fecha, las asignaturas, el aperitivo, ..., y utilizando la motricidad fina, mediante la pinza digital, el alumno selecciona los pictogramas comunicativos y señala con la mano la opción elegida a la vez que emite un sonido. Entre todos, tutora, orientador, maestra de PT, maestro de AL, AE y fisioterapeuta, nos pusimos de acuerdo para que con una sola actividad, pudiese en práctica diferentes destrezas: intelectuales, motrices y comunicativas (Figura 1).

2 Objetivos específicos de fisioterapia

Los objetivos de fisioterapia están consensuados con la Unidad de la discapacidad física del Equipo regional del ACNEAE y por el equipo educativo del centro. Parten de una visión global de participación del alumno en su entorno. Y son punto de partida para un trabajo inclusivo en el aula, en la familia y en la sociedad.

- ✓ Conseguir un buen control postural.
- ✓ Desarrollar los patrones básicos de movimiento: volteo, gateo, reptación, y las transferencias de tumbado a sedestación y el paso a bipedestación.
- ✓ Adaptar el espacio para facilitar los desplazamientos del alumno por el centro y en el patio reforzando su esquema espacial y corporal.
- ✓ Fomentar reacciones de equilibrio y enderezamiento y ajustes posturales para superar pequeños desequilibrios en el ámbito escolar.
- ✓ Incrementar la coordinación oculo-manual-pédica.
- ✓ Mejorar la manipulación gruesa y fina.
- ✓ Reeducar la musculatura orofacial.
- ✓ Utilizar la fisioterapia respiratoria para favorecer la limpieza de secreciones.
- ✓ Establecer una comunicación eficaz con el alumno.

3 En el aula de fisioterapia

Los fisioterapeutas somos los especialistas del movimiento en todas sus formas y matices. Trabajamos de forma individual con el alumno en el aula y dentro del grupo en los diferentes espacios escolares, sobre todo, en el aula de infantil, para conocer perfectamente el entorno y el currículum escolar, y así, poder dar respuesta a las necesidades motrices, prerrequisitos para lograr la inclusión. El trabajo en equipo hace que la fisioterapia tenga continuación en las aulas y viceversa (Figura 2).

4 En el aula de infantil

Fue necesario adaptar el aula de infantil porque es su centro de referencia. Por ello, nuestra intervención debe estar consensuada con los profesionales que trabajan en el aula (tutora, especialistas, AE,..) atendiendo a su forma de organización y trabajo para facilitar el aprendizaje. Por ejemplo, lograr un posicionamiento que permita seguir visualmente a la maestra, interactuar con sus compañeros y utilizar los materiales de clase (Figura 3).

Incidimos en la sedestación porque es su postura habitual. Un buen control postural facilita que el alumno trabaje cómodo, con un buen alineamiento y enderezamiento músculo-esquelético, evitando deformidades, manteniendo la horizontalidad de la mirada, y por ende el nivel de atención. Para ello, realizamos un asiento de yeso acoplado a su silla, en posición activa y un reposapiés a 90°. Tras unos días, la tutora y la PT detectaron que el alumno no mantenía los pies en el reposapiés y decidimos colocar un tope para mantenerlos correctamente. La mesa está inclinada 20°, añadiendo tacos en las patas delanteras, y tiene un tapete antideslizante para que no resbalen los materiales de aula. Éstos deben estar al alcance del alumno para que pueda gestionarlos y se distribuirán de forma que pueda acceder a ellos con ambos miembros superiores, incluso realizando giros e inclinaciones de tronco. También le podemos ofrecer objetos por encima de su cabeza para que extienda los brazos y el tronco activando la musculatura extensora. Con la inclinación de la mesa favorecemos el control de los miembros superiores, sobre todo de la muñeca y la mano, para estabilizar el trabajo de la muñeca en la motricidad fina y el grafismo. Aprovechando la gran variedad de materiales que nos brinda el aula de infantil, como plastilina, pintura de dedos, velcros, punzones, gomets, ensartables, ceras gruesas, tijeras adaptadas, pinceles,... podemos trabajar distintas destrezas manipulativas gruesas y finas, ideales para nuestro alumno. No debemos olvidar que sus manos juegan un papel fundamental en su sistema de comunicación y en los logros conseguidos.

5 En psicomotricidad

La clase de psicomotricidad, el juego en rincones, la relajación, son momentos propicios para desarrollar el volteo, la reptación y el gateo, previos a la marcha. Nos ayudamos con colchonetas, bancos, rampas y puentes de foam, tanto en el aula de fisioterapia como en psicomotricidad, donde estos patrones de movimiento serán reforzados por imitación de sus iguales. El contacto físico con los demás es habitual y para que un niño con discapacidad motora, inestable, se sienta seguro, es importante reforzar el equilibrio activando la reacción del paracaídas con apoyo de las manos y ajustando el resto del cuerpo. (Figuras 4 y 5).

También practicamos la coordinación oculo-manual, algo que es tan sencillo como lanzar y recibir objetos o darle una patada a un balón, para nuestro alumno tiene cierta dificultad. Por eso, tendremos que cambiar la posición de juego y utilizar materiales apropiados como pelotas de espuma de menor peso que favorezcan el



agarre, pelotas de diferentes texturas y tamaños, aros, raquetas, globos, de modo que vayamos aumentando la dificultad poco a poco. Por ejemplo, para encestar una pelota podemos practicar la transferencia de sentado a de pie, ayudándolo desde detrás y sujetándolo por la pelvis, y desde aquí conseguir el movimiento coordinado de los miembros superiores para meter canasta. El juego es la actividad sensoriomotora principal que desarrollan los niños a esta edad y la más motivadora para el aprendizaje.

6 En las autonomías

Mediante el Programa de Autonomía, la AE se encarga de iniciar las autonomías básicas de la vida diaria en el contexto escolar: calzado, vestido, mochila, almuerzo, control de esfínteres. Dar continuidad a las pautas motrices sobre manejo, desplazamiento, control postural, abrochado del mandilón, alimentación, baño,... no sólo en el centro sino también en las salidas al entorno, excursiones, actividades... es prioritario si queremos una verdadera educación inclusiva.

7 En el aula de los maestros especialistas: PT y AL

El trabajo en el aula de los maestros especialistas es igual en cuanto a control postural y espacial, y motricidad fina y gruesa, que el desarrollado en el aula de infantil, facilitando su máxima participación. Nuestra coordinación con todo el equipo debe ser estrecha y con un *feedback* continuo, y más aún con estos especialistas. Junto al maestro de AL preparamos la musculatura de la mímica y las estructuras orofaciales, y realizamos un programa para disminuir el babeo con vendaje neuromuscular y trabajamos técnicas respiratorias.

8 En el aula de nuevas tecnologías

El acceso a las nuevas tecnologías es fundamental porque también va a ser un medio de comunicación para nuestro alumno. El uso de materiales adaptados como teclados, planos inclinados para facilitar el uso del ratón y un adecuado control postural son beneficiosos (Figura 6).

9 La adaptación del espacio, los desplazamientos por el cole y el patio

Un alumno con movilidad reducida, por la cantidad de adaptaciones y dispositivos que utiliza, debe plantearnos la necesidad de redistribuir el espacio en el aula permitiéndole la máxima autonomía y movilidad sin obstáculos, la exploración de los rincones con sus compañeros, una rápida entrada y salida al aula y un buen control de los dispositivos y materiales como la pizarra digital o el ordenador. Se desplaza en una moto-correpasillos "Jumper" o sentado en un andador tipo Pony que solicitamos a la Unidad de la discapacidad física del Equipo regional. El patio es el gran espacio de juego por excelencia, conseguir que sea participativo es un reto para todos. Programas como "los recreos inclusivos" que adaptan los juegos a la diversidad del alumnado son muy positivos. Nuestro alumno disfruta en el recreo con sus compañeros y toma parte de forma activa. (Figuras 7 y 8).

10 Actividades sensibilizadoras del alumnado

Si nosotros, profesionales de la educación tenemos mucho que aprender acerca de la discapacidad, de sus posibilidades y limitaciones, de las distintas formas de alcanzar las metas; el alumnado también necesita experiencias que creen empatía con sus compañeros con diversidad funcional para cambiar el enfoque y abrirse al proceso inclusivo. Jornadas de discapacidad con el lema “Ponte en mi lugar” a través de las distintas discapacidades motora, intelectual, auditiva, visual,...; charlas de higiene postural, deporte adaptado...o simplemente respuestas sencillas a sus dudas del día a día, hacen que la inclusión sea una realidad.

11 Otras coordinaciones

El fisioterapeuta es un profesional con doble vertiente, educativa y sanitaria y por ello, es buen enlace con el ámbito sanitario. La coordinación con médicos rehabilitadores, neurólogos, traumatólogos, ortopedas,..., es necesaria para obtener resultados más ajustados al contexto real.

EVIDENCIAS

La evidencia científica nos dice que el éxito de la participación depende de factores individuales, familiares y del entorno (Carey, 2012), existiendo numerosas herramientas estandarizadas, aparte de la observación directa, que miden cuanti y cualitativamente, el nivel de ésta, como los propios indicadores de la CIF entre otros. Este complejo sistema factorial nos hace ver la inclusión como un desafío continuo cuyo objetivo no es otro que lograr una educación normalizada. Desafío, que empieza por un trabajo coordinado de toda la comunidad educativa. En las siguientes figuras podemos observar algunos ejemplos de inclusión en diferentes momentos escolares.



Figura 1. La agenda comunicativa



Figura 2. El aula de fisioterapia



Figura 3. El aula de infantil



Figura 4. Psicomotricidad



Figura 5. Juego en rincones

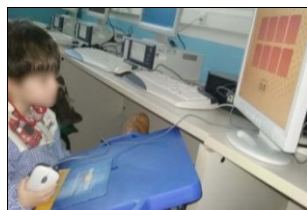


Figura 6. El aula de nuevas tecnologías



Figura 7. Los desplazamientos



Figura 8. El patio

CONCLUSIONES

El trabajo coordinado transdisciplinar del equipo educativo, del que forma parte el fisioterapeuta, fomenta la participación del alumnado de NEE asociadas a discapacidad física o motora en el contexto escolar y facilita su acceso al currículum. La fisioterapia aporta estrategias que mejoran las capacidades físicas y la funcionalidad de estos alumnos y la adaptación del entorno, que incrementan significativamente las posibilidades de la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, A. L., Alcedo M.A. (2001). *Necesidades Educativas especiales derivadas de la discapacidad física*. Recuperado (01.02.2017) de: <https://goo.gl/6m3Lns>
- Aznar, F., Cegarra, M., García, J.L. (2001). *El fisioterapeuta y la escuela*. Fisioterapia U.C.A.M. (0): 55-62.
- Cano de la Cuerda, Collado Vázquez. (2012). *Neurorehabilitación, Métodos específicos de valoración y tratamiento*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Carey H, Long, T. (2012). *The pediatric physical therapist's role in promoting and measuring participation in children with disabilities*. *Pediatr Phys Ther.* , The Ohio State University, Columbus, Ohio, 24(2):163-70.
- Effgen,S. (2013). *Meeting the Physical Therapy Needs of Children*. Philadelphia. F.A. David Company.

Hidalgo, A. efisiopediatric. (2016) Portal de fisioterapia para padres y profesionales. Relación entre Función y motricidad gruesa con Actividad y la Participación. Recuperado (01.02.2017) de <https://goo.gl/Lxihhq>

Kaminker, M., Effgen, S. (2015). *Provision of School-Based Physical Therapy Services. Pediatric Physical Therapy*, New Jersey University of Kentucky, 27(2):169.

Narbona, A, Schlumberger, E. (2008). Retraso psicomotor. *Protocolos Diagnósticos y Terapéuticos en Pediatría*. Ed. Asociación Española de Pediatría. (Cap 21, pp 151-157)

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad. Madrid. Edición española del IMSERSO.

Palisano, R.J., Campbell, S.K., Orlin, M. (2014). *Physical Therapy for Children*. London: Elsevier Health Sciences.

Ruiz-Salmerón, F. (2015). *Guía básica de fisioterapia educativa*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades. Servicio de Publicaciones y Estadística.

Solla C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.

APRENDIZAJE POR SERVICIOS: CREACIÓN Y ADAPTACIÓN

**Alonso Pérez, María del Mar¹, Álvarez Pérez, Lucía²
Suárez Loza, Sonia³, Zuazua de la Fuente, Nadia⁴**

Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo

¹e-mail: Uo244627@uniovi.es, ²e-mail: Uo245790@uniovi.es,

³e-mail: Uo244971@uniovi.es, ⁴e-mail: Uo244869@uniovi.es

Resumen. Consideramos de vital importancia la adaptación de materiales didácticos que favorezcan la formación integral de los individuos que lo requieran y que propicien el principio de inclusión en todos ámbitos de sus vidas.

Este trabajo presenta una doble finalidad. Por un lado, pretende ofrecer un servicio que ha sido demandado por un Colegio de Educación Especial del Principado de Asturias y, por otro lado, complementar nuestra formación profesional con el aprendizaje relativo a la adaptación de cuentos. En él se detallan los objetivos que buscamos conseguir tanto en el alumnado al que va destinado los cuentos, como en nuestra propia persona. Incluimos el proceso que se ha desarrollado y los resultados obtenidos en dicha adaptación.

Palabras clave: inclusión, adaptación, cuentos, pictogramas, servicio.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Según la Federación Española de Autismo: *“el autismo es una alteración que se da en el neurodesarrollo de competencias sociales, comunicativas y lingüísticas y de las habilidades para la simbolización y la flexibilidad”*. Esta definición, pone de manifiesto las posibles perturbaciones en las competencias comunicativas y lingüísticas del alumnado con trastorno de espectro autista. De ahí la importancia que le concedemos a la adaptación de los recursos didácticos con los que van a trabajar.

Nuestro objetivo fundamental es fomentar la formación de estos alumnos en actividades básicas, que les acerquen a la realidad social en la que se desenvuelven diariamente a través, principalmente, de un instrumento con un gran potencial: el cuento. Éste es un material que puede ser abordado desde diversos enfoques: psicológico, psicoanalítico, etnológico, sociológico y lingüístico favoreciendo su desarrollo integral del sujeto (González Gil, 1986).

Para abordar este planteamiento hemos trabajado a partir del aprendizaje por servicios (APS). Para Puig Rovira (2009) el aprendizaje por servicios consiste en *“una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad”*. Este mismo autor defiende la necesidad de promover este tipo de aprendizaje de la siguiente manera: *“concreta la ayuda mutua en una triple dirección: como cooperación con los compañeros y compañeras de clase para realizar conjuntamente las tareas de servicios a la comunidad; como solidaridad con las personas o grupos a quienes se ofrece en colaboración para mitigar alguna necesidad; y como responsabilidad cívica en la medida en que las tareas de servicio son también una contribución al bien común, a la participación ciudadana, y a la creación de una cultura democrática”*.

Se debe tener en cuenta que el Aprendizaje por Servicios y servicios de voluntariado no son sinónimos, sino que como dice Martínez, M. (2008): *“Deben tener relevancia y reconocimiento en términos académicos –deben suponer aprendizaje académico en los estudiantes– y deben contribuir a la mejora de la calidad de vida y del nivel de inclusión social en la población”*.

Roser Batlle, reconocida pedagoga especializada en Aprendizaje por Servicios, señala que es fundamental utilizar el Aps por diversas razones, entre ellas destacamos: recuperar el sentido social de la educación, es decir, humanizarla; fomentar actitudes de participación activa, creando individuos críticos que ejerzan un papel democrático en la sociedad. Finalmente, queremos hacer hincapié en otra de las razones por considerarla de vital importancia: aumenta la motivación de los jóvenes al constatar que los aprendizajes adquiridos los pueden extrapolar a su vida diaria.

OBJETIVOS

Con nuestro proyecto buscamos alcanzar los siguientes objetivos en el alumnado al que va dirigido:

- Fomentar la autonomía personal en tareas cotidianas

- Conocer e interiorizar el proceso de realizar una compra
- Practicar el uso de dinero
- Crear curiosidad por los diferentes países y sus culturas
- Asociar la fauna con la materia prima que nos proporciona

Desde otra perspectiva, los aspectos que aprendimos con la ejecución de este proyecto son los siguientes:

- Conocer las diferentes maneras de adaptar los cuentos e historias en función de las necesidades del alumnado
- Saber adaptar adecuadamente siguiendo unas pautas concretas y un orden
- Descubrir donde conseguir los pictogramas
- Saber para qué sirve y porque es fundamental su uso
- Conocer varios tipos de pictogramas y utilizarlos adecuadamente
- Averiguar los recursos disponibles: pictogramas, videos, imágenes, ilustraciones, páginas web, materiales físicos para la elaboración de los cuentos, etc.
- Potenciar el uso de los recursos que tenemos
- Saber elaborar cuentos e historias adaptadas en función del nivel del alumnado

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Estos materiales han sido creados específicamente para el alumnado de EBO II del Colegio de Educación Especial de Castiello, localizado en Gijón (Asturias-España); pensando en las necesidades socioeducativas que pueda presentar dicho alumnado, concretamente aquel con trastorno de espectro autista (TEA).

En ellos, les explicamos cómo ir, qué hay, qué hacer y cómo volver en tres contextos diferentes de la vida cotidiana de las personas: *el supermercado, la granja y la vuelta al mundo*. Cada una de estas tres situaciones de la vida diaria se trabajará, no solo desde la adaptación con pictogramas de una serie de cuentos propios, sino que también a través de un PowerPoint que sirva de ampliación de dicho cuento.

En *El Supermercado* se trabajarán, desde la lista de la compra previa al supermercado, la acción de ir hasta el supermercado respetando las normas de seguridad, hasta la recolección de todos los elementos que necesitan, el pago de la compra y la vuelta a casa respetando también las normas de seguridad.

En *La Granja* se trabajarán las normas de comportamiento durante la excursión, y el comienzo de la misma y los animales que se encontraran en dicho



espacio, las actividades que realizarán con ellos y la vuelta al colegio.

En *La Vuelta Al Mundo* se trabajarán los elementos que consideramos más importantes en relación a los diferentes lugares del mundo que pueden visitar y sus culturas características. Estos, van desde el medio de transporte utilizado en cada uno de los viajes y los diferentes países visitados, hasta los alimentos típicos de cada país y la vuelta a casa con su familia y amigos.

Lo primero que realizamos para emprender este trabajo fue redactar un cuento completo de cada una de las temáticas que nombramos. De esta manera decidimos qué actividades nos parecían más adecuadas introducir en cada uno de ellos. A la hora de decidirlos, tuvimos en cuenta la edad del alumnado, intentando por tanto que los cuentos fueran lo menos infantiles posible.

Para el cuento de *la Vuelta al Mundo* acordamos que sería interesante introducir los siguientes destinos: Italia, Egipto, India, China y Estados Unidos. De cada uno de ellos mostramos al alumnado su bandera, la comida típica, cómo se saluda en sus respectivos idiomas y qué es lo más famoso que se puede visitar. Una vez redactado el cuento de manera detallada, efectuamos la adaptación. Lo resumimos en pequeñas oraciones acompañadas de pictogramas que permiten al alumnado entender el cuento. En el caso de no encontrar pictogramas de lo que pretendíamos expresar, escogimos fotografías. Cuando terminamos de hacer esto, llevamos a cabo un PowerPoint sobre dicho cuento, en el que introdujimos mapas para mostrar donde se encontraban esos sitios, audios y videos, con el objetivo de que el alumnado pudiese seguir mejor la lectura del cuento y aumentar su comprensión. También lo elaboramos en vista a que el alumnado que no pudiera leer ni comprender el cuento, tuviera una idea global del mismo.

Para el cuento de *El Supermercado* establecimos actividades que se hacen antes de la compra (decidir que se quiere comprar, en este caso productos de alimentación y limpieza, hacer la lista de la compra, coger dinero y meterlo en la cartera, acudir al supermercado respetando las normas de seguridad), durante la misma (coger una cesta, buscar los alimentos, tacharlos de la lista una vez que se han encontrado), y después de ella (ir a la caja a pagar, esperar su turno en la fila, poner la compra la cinta transportadora, asegurarse de que el cambio que reciben cuando pagan es el correcto, volver a casa respetando la normas de seguridad). Con todas ellas, redactamos un cuento completo, el cual volvimos a adaptar tal y como lo hicimos con el cuento de *La vuelta al mundo*, ayudándonos de apoyos visuales. También elaboramos un PowerPoint de ampliación, en el que establecimos videos explicativos y audios.

En estos dos cuentos pusimos a los mismos protagonistas, dos hermanos: Marina y Alejandro. Con esto pretendemos aumentar la motivación del alumnado por leerlos, puesto que al conocer a los protagonistas y sus historias, quieren saber más sobre ellos.

El último cuento, el de *La Granja*, lo orientamos hacia una excursión que realizarían supuestamente los alumnos de EBO II, con la finalidad de que se sientan

identificados y presten mayor atención. En el cuento indicamos que se debe hacer para ir de excursión a la granja, es decir, coger el autobús, sentarse en orden, etcétera; qué se puede hacer una vez que se está en la granja: ver el gallinero y coger huevos, ir a la pocilga y darle de comer a los cerdos, coger patatas del huerto y lavarlas, ordeñar a las vacas en la cuadra, ver a las ovejas y a los caballos, etcétera; así como otra actividad que propusimos una vez visitada la granja: hacer una tortilla de patata con los huevos y las patatas recogidas. La dinámica fue igual que en los casos anteriores.

Los PowerPoints de estos tres cuentos, al ser en formato digital, los realizamos directamente a través del ordenador, buscando videos interesantes, imágenes y audios, todos relacionados con cada una de las tres temáticas específicas. Para llevar a cabo los cuentos en formato papel, tuvimos que imprimir la historia adaptada con los pictogramas a color. Que posteriormente, dichas hojas, fueron plastificadas y encuadernadas.

EVIDENCIAS



Ilustración 1. Portada del cuento El Supermercado ampliado



Ilustración 2. Ejemplo del PowerPoint del cuento de La Vuelta al Mundo.

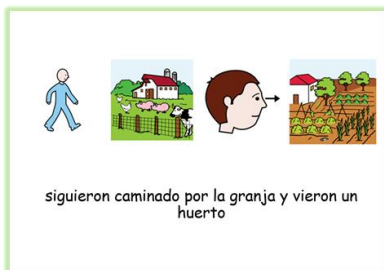


Ilustración 3: Ejemplo del PowerPoint ampliado del cuento La Granja



Ilustración 4: Ejemplo del PowerPoint ampliado del cuento El Supermercado

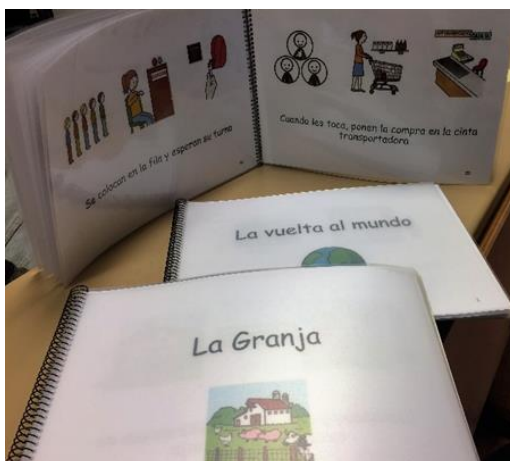


Ilustración 5. Ejemplo de los tres cuentos

CONCLUSIONES

Tras la realización de esta actividad podemos concluir que ha sido una práctica sumamente enriquecedora y muy importante en nuestra formación como futuras docentes de Educación Especial.

La elaboración de este tipo de materiales, así como los pasos a seguir en ella, eran aspectos con los que no estábamos muy familiarizadas y nos ha parecido muy interesante haber producido y elaborado estos materiales, además de haber conocido, en mayor profundidad, el Colegio de Educación Especial de Castiello y su organización.

También hemos aprendido la importancia que tiene la adaptación adecuada de los materiales para propiciar un buen desarrollo y aprendizaje en las personas con necesidades específicas de apoyo educativo. Nos ha gustado mucho elaborar estos cuentos y su posterior adaptación, pero también conocer los distintos recursos y materiales con lo que contamos y poder trabajar con ellos manipulativamente.

Sin duda repetiríamos esta experiencia con la cual, gracias a ella, y en un futuro, sabremos cómo trabajar de una manera adecuada adaptando materiales en función de nuestro alumnado y sus necesidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Federación Española de Autismo (2012). Definición del autismo. Recuperado (01.02.2017), de <http://www.fespau.es/>

González Gil, M.D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 9, 195-208

Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 11-26.

Puig Rovira, J.M. (coord.) (2009). Aprendizaje Servicios (Aps) Educación y compromiso cívico. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.

Roser Batlle. 10 razones para practicar ApS. Recuperado (07/02/2017), de <https://roserbatlle.net>

ApS: DESARROLLO DE MATERIALES FUNCIONALES PARA ALUMNADO CON NEAE.

**Feijoo Pulido, Carlos¹
Rodríguez Martínez, Fernando²**

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: carlosfp1994@hotmail.com, España

²e-mail: fernandofermieres@hotmail.com, España

Resumen. El objetivo de este trabajo será desarrollar materiales funcionales destinados a mejorar las habilidades con respecto actividades de la vida diaria (AVD) de los alumnos y alumnas escolarizados en la etapa de TVA (Transición a la Vida Adulta) del CEEP Latores de Oviedo. Basándonos en el Aprendizaje por Servicios (ApS), donde Folgueiras, Luna y Puig (2013) recogen los últimos datos relacionados con las principales aportaciones sobre dichos proyectos. Utilizando la información recogida en diferentes plataformas como “Zerbikas” que es El Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio solidario en Euskadi desarrollaremos una serie de materiales con el objetivo de formarnos como alumnos y docentes y también buscando realizar un servicio a este alumnado para su desarrollo en la vida diaria. Una búsqueda de una mejora de todas las partes y una formación cooperativa entre diferentes entidades. Mediante una secuencia de la actividad realizada y mostrando una serie de ejemplos y elecciones realizadas, llegaremos al punto de conocer cómo son esos materiales, cuál es su función y porqué hemos elegido esos materiales.

Palabras clave: materiales, educación, adaptación, funcionales, aprendizaje



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La definición de ApS es sencilla, se trata de una propuesta realizada en el ámbito educativo cuya finalidad es realizar una combinación entre dos procesos: el proceso de aprendizaje y el servicio a la comunidad mediante un proyecto bien estructurado donde los participantes consiguen formarse a nivel educativo a la vez que trabajan y se involucran en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo y hacerlo más accesible y sencillo a todas las personas. (Jacoby, 1996,2009, Puig y Palos, 2006; Martínez, 2008). Tal y como afirma Puig (2009) “ *el aprendizaje servicio es una metodología pedagógica de alto poder formativo*”, lo cual compartimos totalmente puesto que dichas actividades sirven para formarnos de manera activa a la par que realizamos un servicio para la comunidad, y es claramente un ejercicio necesario en nuestra tarea como docente, siempre teniendo presente la idea de que nuestra labor es la de mejorar la vida de personas que presentan cualquier tipo de necesidad. Gracias a la realización de estos servicios también conseguimos un alto protagonismo gracias a las actividades que desarrollamos dentro de las prácticas pedagógicas (Dewey, 1971; Freinet, 1967; Tonucci, 1979) lo cual añade un extra motivacional en nuestro caso, ya que la idea de ser los protagonistas, siempre compartido con los destinatarios, es un claro incentivo para tomar la actividad de una forma entusiasta. Es una tarea de aprender haciendo, que es uno de los principios básicos de la pedagogía moderna, este método busca que nos desarrollemos en nuestra máxima capacidad, pero no en un carácter narcisista (Lasch, 1979) puesto que esta capacidad que desarrollamos debe estar centrada en nuestra opinión en favorecer a la sociedad, y es una afirmación que engloba a todo el mundo, ya que el desarrollo que debemos conseguir es máximo en todas las facetas de la vida.

El ApS propuesta es innovadora en el ámbito educativo aunque tiene una serie de similitudes con diferentes servicios que se han realizado a lo largo del tiempo como son: el servicio a la comunidad de manera voluntaria. De modo que el ApS no es en ningún caso una metodología nueva, sino que es una manera especial e innovadora de hacer una simbiosis entre dos métodos educativos que están muy presentes en las pedagogías activas: aprendizaje a través de la experiencia realizando en este caso una serie de materiales funcionales para alumnado con NEAE y la acción de servir a la comunidad pudiendo así facilitar su inclusión en la vida social.

Este método es funcional en diferentes ámbitos de la educación, tanto la educación formal, donde se puede trabajar en diferentes materias o mediante su realización en actividades extraescolares y también en la educación no formal, pensando en cualquier tipo de campamento o colonia, además de tener la ventaja de que es operativo en todas las edades y en todas las etapas educativas, como en este caso, la etapa universitaria. En relación con el uso de dicho servicio, Martínez (2008)) afirma “*en el mejor de los casos puede considerar conveniente la formación deontológica de sus estudiantes, para que en el futuro puedan desarrollar un buen ejercicio profesional*”. Apoyados en esta afirmación, creemos conveniente que la inclusión de este tipo de servicios en todos los grados universitarios es necesaria, no solo por la labor social que se realiza, si

no que la formación y el aprendizaje obtenido es mucho mayor que el obtenido en una clase magistral.

Gracias al ApS se pueden trabajar dos aspectos importantes para la formación como son la pedagogía y la solidaridad. De manera explicativa hay que hacer incapie en que no se trata de un voluntariado, puesto que en este caso, supone un aprendizaje explícito y sistematizado. Se debe tener muy presente de todos modos que el compromiso con la atermidad y la empatía es totalmente necesaria y deben ser un elemento diferencial de la sociedad humana (Scheler,2003). De modo que nuestra capacidad como docente debe ser total a la hora de ser conscientes de las posibilidades de nuestro alumnado, y creemos que es una afirmación totalmente acertada, no se pueden establecer prejuicios hacia nadie y se deben de tener en cuenta a todas las personas, y de esta manera conseguiremos tener presente las necesidades de los demás, y así conseguiremos un mayor entendimiento de sus problemas y saldrá a relucir nuestra capacidad de ayudar (Noddings,2002).

Esta propuesta tiene varias finalidades, comenzando por un aprendizaje informal que tiene relación con las tareas de servicio, que es lo que siempre se lleva a cabo y se desarrolla, pero también realizar un trabajo explícito de aprendizaje, gracias a la elaboración de diferentes actividades. Siempre que sea posible y en una medida lógica, la vinculación entre los proyectos de ApS y los aprendizajes curriculares puede ser realizable. Pero hay que destacar que este servicio favorece el desarrollo de competencias en todo tipo de personas, incluyendo siempre al alumnado con NEAE, ayudándoles a integrar y desarrollar en la medida de lo posible sus capacidades, habilidades, valores y conocimientos. Estas actividades y acciones no tienen de ningún modo un carácter de actividades solidarias y educativas puntuales (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011, p.53). Esta idea hay que tenerla presente en nuestra labor de docentes, ya que nuestro compromiso debe ser continuo a largo de nuestra carrera laboral, para cualquier tipo de actividad que realicemos. Para poder realizar estas actividades complejas es necesario que exista una sistematización de objetivos y tareas, tanto de servicio como de aprendizaje y debe ser desarrollado realizando una buena articulación y realizado en varias etapas (diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables). En definitiva, la realización de estos servicios favorecen la participación de todos los miembros de la sociedad y fomentan el compromiso cívico.

Por otra parte la metodología manipulativa planteada por María Montessori va a facilitar la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los alumnos. Se trata de conceder al alumnado la posibilidad de ser libres y de aprender, representando el maestro la figura de guía que les oriente a lo largo de su proceso de aprendizaje en un ambiente estructurado para tal fin. Solo así lograremos alcanzar “el deseo natural por aprender”, tan necesario en el ámbito educativo. Parafraseando a Montessori, el alumnado construye su desarrollo mental y su motricidad gracias a la manipulación de los materiales con los que interactúa en el aula (Montessori, 1912)El desarrollo de materiales y paneles funcionales que ayuden a los niños y niñas a mejorar su aprendizaje y hacerlo más autónomo y claro para que su desarrollo sea adecuado, y en



el caso de alumnado que presente necesidades educativas especiales, conseguir su inclusión lo máximo posible. La idea de la manipulación es algo que compartimos ya que el desarrollo motriz unido al desarrollo de la inteligencia es vital, la adquisición de movimientos y conceptos debe ser fundamental para el desarrollo.

OBJETIVOS

El propósito de este proyecto será el desarrollo de materiales funcionales destinados a mejorar las habilidades de los alumnos y alumnas del CEEP Latores (1) escolarizados en la etapa de TVA (2) con respecto a las AVD (3).

A través de la realización de estos materiales pretendemos mejorar la autonomía y la funcionalidad de los alumnos. Para ello planteamos el desarrollo de una serie de objetivos:

- Conocer los materiales con los que van a trabajar.
 - Conocer los pasos necesarios para realizar actividades concretas de su vida diaria.
 - Utilizar el tablón de manera eficaz y segura.
 - Aumentar la motivación intrínseca.
- 1- El centro de educación especial Latores se sitúa a escasos kilómetros de Oviedo, la capital del Principado de Asturias
 - 2- Las siglas TVA (Trancisión a la Vida Adulta) hacen referencia a la última etapa de la educación especial contemplada en la legislación vigente. En ella estarán escolarizados alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los 16 y los 21 años y va fundamentalmente destinada a lograr el mayor grado de integración posible del alumnado en sociedad.
 - 3- Las siglas AVD hacen referencia a las actividades de la vida diaria.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Esta práctica ha sido realizada por tres alumnos de la Universidad de Oviedo, y fue propuesta en una asignatura de la Mención de Educación Especial para el grado de Magisterio en Educación Primaria. Es una de las actividades que se han realizado a lo largo de la asignatura y se trata de un trabajo académico, que tiene una finalidad formativa, tanto a nivel académico como a nivel de docentes. Este trabajo académico es uno de los 12 que se hicieron dentro de esta asignatura y es uno de los 3 enfocados a la etapa de TVA. Mediante un sorteo se nos asignó esta práctica y a continuación vamos a describir todos los pasos que hemos realizado para llevar a cabo estos materiales funcionales.

Para poder realizar el tablón que se va a utilizar en el centro, el primer paso sería seleccionar los diferentes materiales que se iban a utilizar, llegando a un acuerdo entre los miembros del grupo y haciendo una puesta en común con el docente de la universidad encargado de dirigir el proyecto. Finalmente se decidió introducir una serie de materiales básicos, que cumplen una función básica en la vida diaria de todas las personas: cremallera, botones de camisa, botón y cremallera de pantalón, cinturón, pestillo, manilla de puerta, tarro de plástico, zapatilla con sus correspondientes cordones e interruptor

Una vez reunidos todos los materiales, el grupo decide junto con el profesor que la realización de unos tabloncillos individuales es una buena idea para que el alumnado del centro de educación especial pueda manipular de forma libre y autónoma dicho material. Dichos materiales seleccionados son: una zapatilla, un cinturón, una cremallera y un tarro de plástico.

La base principal es un tablón general y unas tablillas de madera para los materiales individuales. El grupo trabaja reunido decidiendo la posición de los materiales para que sean totalmente operativos y puedan ser funcionales para las necesidades del alumnado. Tras comprobar diferentes posiciones se llega a la conclusión de, reunir por grupos dichos materiales para que pueda existir una división lógica y sencilla que sirva al alumnado para identificarlos fácilmente. De modo que todos los materiales correspondientes a vestimenta estarán situados en la misma zona del tablón, siempre colocados de forma que sean operativos en todas las posiciones posibles para que puedan manipular bien todos los objetos, y por otro lado se encuentran aquellos materiales que serán utilizados de manera cotidiana sobre todo en el hogar, como son el pestillo, la manilla y el interruptor. Esta distribución estratégica tiene como idea dividir los grupos, que sea más sencillo estructurar mentalmente cada función y facilitar el acceso al alumnado.

Será necesario adaptar el tablón, para conseguir una buena fijación, un buen manejo y condiciones de seguridad apropiadas para el alumnado y los docentes que van a trabajar con él.

Los materiales serán fijados a la madera mediante grapas especializadas, ya que es una forma segura de fijar dichos materiales y no provoca ningún tipo de riesgo a nivel físico.

Una serie de materiales tienen que ser modificados para facilitar su manipulación, como son los botones de la camisa, que son recortados, los playeros, que se les corta la base y se grapa mediante la tela y también se corta el tarro, siendo el único elemento que se fija al tablón mediante silicona.

Una vez que se tienen todos los materiales establecidos, se les asigna unos pictogramas plastificados, recortados de manera que sean manipulables y se pegan al tablón mediante velcro, para que el alumnado también pueda trabajar la conexión visual- manual de los objetos.



Para los tableros individuales, también se han hecho una serie libros explicativos, donde mediante la visualización de fotografías, acompañadas siempre de dos pictogramas que describen la acción y el objeto, y también de palabras clave, el alumnado puede comprender mejor cómo es el proceso que tienen que realizar y cuáles son los pasos a seguir.

Una vez que hemos finalizado todos los materiales y entregado el trabajo escrito al docente universitario, él ha sido el encargado de llevar dichos materiales al centro educativo donde ya pueden usarlos de manera didáctica



Ejemplo Figura 1: Panel con materiales funcionales

EVIDENCIAS

Los ejemplos del material desarrollado son el panel (Figura 1) donde el alumnado del centro podrá realizar sus labores.

CONCLUSIONES

A través de la creación de estos materiales AVD para la etapa de TVA hemos podido comprobar, en primera persona, cómo el trabajo de Maestro/a de Educación Especial va mucho más allá del mero horario lectivo. Supone un esfuerzo del 100%. 24 Horas al día en las que debes dar el máximo de ti mismo para lograr evoluciones y progresos en los alumnos y alumnas, ideando todo tipo de materiales que puedan serles de utilidad, navegando por la web en busca de recursos y metodologías nuevas, etc. En definitiva un trabajo diferente, exigente y muy sacrificado pero que, a la larga, produce una gran satisfacción personal en quien lo realiza.

Nos hemos encontrado con dificultades, de tiempo, organización y recursos. El tablón podría mejorarse e incluso haber añadido más materiales para el alumnado, aunque creemos que los objetivos que nos planteamos al principio de la práctica los hemos conseguido y hemos desarrollado los materiales de una manera segura, didáctica y lucrativa. En un futuro se podrían perfeccionar todos los aspectos, pero siempre teniendo en cuenta que trabajamos para gente que nos necesita, pero su necesidad no es vitalicia, si no que su necesidad es que consigamos que sean autónomos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada
- Folgueiras, P; Luna, E. Y Puig, G. (2011). *Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios*. *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre 2013.
- Freinet, C. (1967). *La educación por el trabajo*. México: FCE
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacoby, B. (2009). (Ed.). *Civic engagement un Higher education. Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Martínez, M. (2008). *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 con las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro/ ICE-UB.
- Montessori, M. (1912). *El método de la pedagogía científica*.
- Noddings, N. (2002). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Madrid: Amorrortu.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). *Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio*. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J.M. (2007). *Aprendizaje servicio: educación para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro



- Puig, J.M. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó
- Scheler, M. (2003). *Gramática de los sentimientos: lo emocional como fundamento de la ética*. Barcelona: Crítica.
- Tonnuci, F. (1979). *La escuela como investigación*. Barcelona: Reforma de la escuela.

LAS PRÁCTICAS DE LAS/OS MAESTRAS/OS DE APOYO A LA INCLUSIÓN DE UN CENTRO DE SERVICIOS ALTERNATIVOS Y COMPLEMENTARIOS

Pereyra, Cristina¹

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
Conicet, Argentina

¹e-mail: pereyra.cristina@gmail.com

Resumen. En este escrito se presentan algunos avances de una investigación que tiene como foco “los sentidos y las prácticas que construyen en las interrelaciones cotidianas, maestros de apoyo a la inclusión de un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios en el primer ciclo de la escuela primaria, en el contexto de políticas de integración y de inclusión educativa en la ciudad de Comodoro Rivadavia Provincia de Chubut”. Particularmente se avanza a modo de análisis y de descripción sobre la construcción de las prácticas cotidianas de las maestras de apoyo a la inclusión de un Centro de Servicios Alternativos y complementarios, profundizando en el análisis distintas dimensiones, entre ellas las relaciones con las/os maestras/os de educación común y con los niños/as, planteando que ambos sujetos educativos son significativos en las construcción de las prácticas de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión. Asimismo, se expone la importancia de considerar en la construcción de las prácticas, las “tensiones” que se generan entre los saberes docentes de las/os maestras/os de educación común y de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión y el papel fundamental que ocupan los niños/as en estas tensiones. También se plantean las condiciones del trabajo docente en las que las/os maestras/os de apoyo a la inclusión construyen sus prácticas cotidianas en las escuelas del primer de la educación primaria.

Palabras clave: construcción, prácticas, maestras de apoyo a la inclusión.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Este escrito se articula a una investigación que tiene como foco “los sentidos y las prácticas que construyen en las interrelaciones cotidianas, maestras/os de apoyo a la inclusión de un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios en el primer ciclo de la escuela primaria, en el contexto de políticas de integración y de inclusión educativa en la ciudad de Comodoro Rivadavia Provincia de Chubut”⁶⁸.

La modalidad de Educación Especial en la provincia de Chubut se conforma no sólo por escuelas de educación especial sino también por los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios⁶⁹, que a modo de servicios de apoyo de educación especial a educación común se proponen “favorecer las trayectorias educativas integrales de los estudiantes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad promoviendo herramientas que tiendan a complementar y enriquecer las prácticas educativas, dentro de un marco inclusivo generando un trabajo interdisciplinario que involucre familia, profesionales, institución educativa, comunidad y al estudiante como sujeto activo y participe en función de mejorar su proyecto de vida”⁷⁰.

Estos Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC), se constituyen desde los marcos normativos en “configuraciones de apoyo”, entendiendo por “apoyos” a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria”⁷¹.

Estos “apoyos” se materializan a través de las prácticas que construyen las/os maestras/os de apoyo a la inclusión, quienes son las que conforman a estos CSAYC, en las relaciones con otros sujetos educativos y en el marco de las políticas educativas tanto nacionales como provinciales.

Actualmente el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios que es foco de esta investigación, interviene en los diferentes niveles del sistema educativo: educación inicial, educación primaria y educación secundaria, y en la modalidad de enseñanza de jóvenes y adultos, sumando en total alrededor de 55 escuelas. Cada maestra/o de apoyo a la inclusión concurre a una o dos escuelas por semana.

⁶⁸ Investigación realizada en el marco de una Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.

⁶⁹ Estas instituciones se configuraron como dispositivos caracterizados por ser “un servicio de apoyo de la educación especial a la educación común, definiéndose como alternativos porque intentan ser una nueva opción en relación a lo existente y como complementarios porque significan una oferta adicional a lo previsto para el conjunto” (Resolución ministerial 119/97).

⁷⁰ Extraído del Proyecto Educativo Institucional. Año 2015. Centro de Servicios Alternativos y Complementarios.

⁷¹ Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2009). Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Buenos Aires: Coordinación Nacional de Educación Especial.

Interesa en esta comunicación presentar a modo de descripción y de análisis cómo construyen las prácticas cotidianas las/os maestras/os de apoyo a la inclusión en el primer ciclo de las escuelas primarias.

Entendiendo a la práctica docente como el trabajo que las/os maestras/os desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, que si bien se define fundamentalmente por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa (Achilli, 1986). Este aporte permite plantear que las/os maestras/os de apoyo a la inclusión no sólo construyen su práctica cotidiana en una interrelación con las/os maestras de educación común, los niños/as y el conocimiento escolar, sino que también a partir de las actividades y las estrategias que desarrollan adentro y fuera del aula, las cuales están atravesadas por las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan (Rockwell y Mercado, 1988).

OBJETIVOS

En esta investigación nos proponemos generar aportes al conocimiento respecto a los sentidos y prácticas que construyen en interrelaciones cotidianas, maestras/os de apoyo a la inclusión de un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios en el primer ciclo de la escuela primaria, en el contexto de políticas de integración y de inclusión educativa, en la ciudad de Comodoro Rivadavia provincia Chubut.

Los objetivos específicos que se proponen para investigación son: 1) Describir los sentidos y las prácticas de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión en el primer ciclo de la escuela primaria. 2) Describir los sentidos y las prácticas de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión en relación a las niñas y niños en el primer ciclo de la escuela primaria. 2) Describir los sentidos y las prácticas de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión en relación a los docentes de educación común del primer ciclo de la escuela primaria. 2-3) Describir los sentidos y las prácticas de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión en relación con otros sujetos del cotidiano escolar (directivos, supervisores) vinculados con los procesos de inclusión educativa en el primer ciclo de la escuela primaria. 3) Describir los sentidos y las prácticas que construyen las/os maestras/os de apoyo a la inclusión inscribiéndolas en el contexto de las políticas de integración y de inclusión educativa a nivel provincial y nacional.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La construcción de las prácticas cotidianas de las/os maestras/os apoyo a la inclusión

Desde los inicios del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, a principios de la década de los 90', las prácticas de las/os maestras/os de apoyo a inclusión –maestras integradoras denominadas en aquellos tiempos- están definidas a



partir de una interrelación cotidiana particular, donde intervienen las/os maestras/os de apoyo a inclusión, las/os maestras/os de educación común y las/os niñas/os, cobrando todos un papel significativo. En este sentido, las/os maestras/os de apoyo a la inclusión construyen sus prácticas en un interjuego de relaciones, por un lado “acompañando a niñas y niños que son entendidos en términos de “dificultades” en sus procesos de aprendizaje en la escuela común”⁷² y por otro lado, “orientando a las/os maestras de educación común a través de sugerencias y propuestas a sus planificaciones pedagógicas”⁷³. Asimismo, estos sujetos educativos-niñas/os y maestras/os de educación común- también se encuentran presentes en las decisiones que las/os maestras/os de apoyo a la inclusión toman antes y durante sus prácticas, como así también en sus momentos de reflexión, de dudas y debates acerca de cómo construir sus prácticas⁷⁴. Un ejemplo de ello, son las tensiones que se generan en las prácticas de las/os maestras/os de apoyo inclusión cuando deciden “intervenir o no”, orientando en procesos de enseñanza y aprendizaje con niñas y niños que son entendidos en términos de “dificultades” en sus aprendizajes en la escuela común y que las mismas no se relacionan con una situación de “discapacidad”⁷⁵.

Estas prácticas de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión se ponen en tensión con las normativas nacionales y provinciales que plantean que las/os maestras/os de apoyo a inclusión intervienen “orientando a las mejoras de las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas que presentan necesidades educativas derivadas de una discapacidad”⁷⁶. En este aspecto interesa plantear que el Centro de Servicios Alternativo y Complementarios desde sus inicios interviene acompañando procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de educación común donde no “necesariamente” los niños y niñas por los cuales se intervenía presentaban una situación de discapacidad y donde las “dificultades” en el aprendizaje eran entendidas en términos de “dificultades escolares relacionadas a situaciones sociales, familiares y económicas que “influían” en el proceso de aprendizaje de las niñas y niños en las escuelas”(Pereyra, 2016). Se parte de considerar que las prácticas docentes son históricas y sociales, construidas en momentos históricos particulares, donde se refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas de cada escuela (Rockwell y Mercado, 1988).

A partir de este aporte podríamos plantear que las prácticas de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión son el resultado de un proceso de construcción histórica, donde algunas dimensiones y concepciones de estas prácticas permanecen, es decir, presentan una continuidad histórica y otras se transforman. En la

⁷² Extraído de entrevistas a maestras de apoyo a la inclusión y notas de campo realizados en los años 2014, 2015 y 2016.

⁷³ Ídem.

⁷⁴ Extraído de notas de campo realizadas en los años 2015 y 2016.

⁷⁵ Ídem.

⁷⁶ Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.

-Ley Provincial de Educación VIII N° 91, Chubut, Argentina. 2010.

cotidianidad escolar, estas prácticas no son homogéneas ni son producto de una reproducción. En este sentido, desde los primeros tiempos del CSAYC las/os maestras/os de apoyo a inclusión construyen sus prácticas en relación a niñas y niños donde sus procesos de aprendizaje son entendidos en términos de “dificultad” en la escuela común y donde las/os maestras/os de educación común supone que la maestra de apoyo a la inclusión interviene a partir de una situación de “dificultad” y que su relación con ella y con el niño/a estaría centrada a partir de orientaciones en sus planificaciones y propuestas de enseñanza determinada a partir de esta situación de “dificultad”. Estas relaciones entre maestras/os de apoyo a inclusión, maestras/os de educación común y niñas/os supone una relación compleja y heterogénea, determinada por la historicidad de los procesos escolares, por la heterogeneidad en que son entendidos los procesos de enseñanza y aprendizaje, por la puesta en juego de prácticas que las/os docentes construyen a lo largo de su vida personal y profesional y por la propia historicidad de las prácticas escolares tanto de las escuelas de educación común como del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios. Asimismo estas relaciones no se generan en un vacío, sino que también están determinadas y atravesadas por contextos sociales, políticos, ideológicos y económicos que también se encuentran en procesos de transformación. También estos aspectos, se interrelacionan en las construcciones que se generan a partir del encuentro entre el saber docente de la maestra/o de educación común y el saber docente de la maestra/o de apoyo a la inclusión.

Se entiende al saber docente como un saber docente cotidiano (Rockwell y Mercado, 1988; Mercado, 1991), considerado como dialógico, histórico y socialmente construido (Mercado, 2002). Por ello se plantea que los saberes de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión y de las/os maestras/os de educación común se ponen en “tensión” en este encuentro que se genera a partir de las “orientaciones y sugerencias” que realizan las/os maestras/os de apoyo a la inclusión a las “propuestas y planificaciones pedagógicas” que proponen las/os maestras/os de educación común, las cuales se construyen en relación “a los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños por los cuales se pide la intervención de las/os maestras/os de apoyo la inclusión en el aula”⁷⁷. En estos saberes docentes se pueden identificar distintos elementos que los constituyen, saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua de la práctica cotidiana (Rockwell y Mercado, 1988), elementos provenientes de reformas educativas presente y pasadas, de experiencias de perfeccionamiento y actualización de las/os maestras/os, entre otras (Mercado, 2002). Asimismo en esta “tensión” y construcción de saberes docentes, los niños y niñas ocupan un lugar significativo. En este sentido coincidimos con Mercado (2002) en relación a que en la constitución y puesta en juego de los saberes docentes, los niños y niñas tiene un papel importante (Mercado, 2002:13).

⁷⁷ Extraído de notas de campo realizadas en los años 2015 y 2016 en las escuelas de educación común donde realizan su trabajo docente las/os maestras/os de apoyo a la inclusión.



Por otra parte, las/os maestras/os de apoyo a la inclusión también construyen sus prácticas cotidianas a partir de las actividades y las estrategias que desarrollan adentro y fuera del aula, las cuales están atravesadas por las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan. Según Rockwell y Mercado (1988) las condiciones materiales de las escuelas refieren a los recursos físicos, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres (Mercado y Rockwell, 1988). Desde los inicios del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, las/os maestras/os de apoyo a la inclusión intervienen con las maestras/os de educación común y los niños/as “adentro del aula, mientras se desarrollan las clases o durante las actividades de las/os niñas/os, en los momentos de recreos, en la biblioteca o en la sala de profesores, mientras los niños/as tienen los espacios de educación físico o de artística, en las horas institucionales, en reuniones con docentes de áreas especiales-artística, música y educación física-, en reuniones con profesionales del área de salud y familias...”⁷⁸. Por fuera de las escuelas suelen reunirse con las maestras/os de educación común “en la casa de alguna de las maestras”⁷⁹. También suelen reunirse con “profesionales de la salud en sus consultorios, con trabajadores sociales que intervienen en los barrios donde se encuentran las escuelas, con ongs y otros organismos gubernamentales del estado”⁸⁰. Se parte de considerar que estas condiciones del trabajo docente atraviesan, median y construyen las prácticas cotidianas que desarrollan las/os maestras/os de apoyo a la inclusión, al mismo tiempo que las condicionan, restringen y/o posibilitan.

EVIDENCIAS

Respecto de la orientación teórica-metodológica

Esta es una investigación que se orienta desde el enfoque etnográfico en educación, entendido desde los aportes de Elsie Rockwell (1987), cuya orientación teórica-metodológica se desenvuelve desde un enfoque relacional-dialéctico. Ello supone considerar los procesos bajo estudio en el cruce de interrelaciones dialécticas, como parte de una totalidad concreta (Kosik, 1967). En este sentido, la problemática de investigación es abordada desde la articulación de distintos niveles analíticos: los cotidianos sociales, en los que las/os maestras/os de apoyo a la inclusión desarrollan sus prácticas; las políticas públicas socio-educativas y los procesos históricos más amplios y generales.

La investigación se desarrolló en un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la ciudad de Comodoro Rivadavia, donde se realizaron

⁷⁸ Extraído de entrevistas a maestras/os de apoyo a la inclusión y notas de campo realizadas en los años 2015 y 2016.

⁷⁹ Ídem.

⁸⁰ Extraído de entrevistas a maestras/os de apoyo a la inclusión y a maestras de educación especial realizadas en los años 2014, 2015 y 2016. También de notas de campo realizadas en los años 2015 y 2016.

encuentros con las/os maestras/os de apoyo a la inclusión, el equipo directivo del CSAYC y otros sujetos educativos implicados en los procesos de inclusión durante los años 2014, 2015 y 2016. Asimismo, también se concurrió durante los años 2015 y 2016 a las escuelas de educación común donde realizan su trabajo las/os maestras/os de apoyo a la inclusión, para poder observar sus prácticas cotidianas. Para ello se ingresó a las aulas donde trabajaban las/os maestras/os de apoyo a inclusión, también se las acompañó en otros momentos que hacen a la cotidianidad de su trabajo al interior de las escuelas, recreos, actos y celebraciones escolares, entrevistas con profesionales del área de salud privados y públicos, supervisores, familias, entre otros.

Se utilizaron las siguientes estrategias metodológicas:-Relevamiento y análisis de información y documentación existente en relación a las políticas socio-educativas de integración e inclusión educativa a nivel provincial, nacional e internacional.

- -Entrevistas antropológicas o etnográficas y entrevistas en profundidad a las/os maestras/os de apoyo a la inclusión y directivos del CSAYC., maestros/os y directores de educación común, supervisores de educación común y especial implicados en los procesos de inclusión en los que interviene y desarrollan sus prácticas las/os maestras/os de apoyo a la inclusión.
- -Observaciones participantes de clases en las que intervienen las/os maestras/os de apoyo a la inclusión.
- -Registro etnográfico o notas de campo, entendiendo por el mismo como un documento que se elabora respetando al máximo la “textualidad” de los eventos en el contexto y en el que se inscriben tanto las distintas manifestaciones observacionales -verbales y no verbales- de una situación, evento o acontecimiento como del contexto de la observación y/o la entrevista.

El proceso de análisis se realiza de forma simultánea al trabajo de campo- acceso a la información- y en una recursividad mediada conceptualmente. El análisis no refiere a una síntesis de la información, sino que se entiende como un desmenuzamiento, problematización y ampliación de la información en la medida que se requiera para chequear y ampliar alguna aproximación hipotética.

CONCLUSIONES

A modo de cierre

En este escrito se ha expuesto una descripción de la construcción de las prácticas cotidianas de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión de un Centro de Servicios Alternativos y complementarios, profundizando en el análisis de distintas dimensiones, entre ellas las relaciones con las/os maestras/os de educación común y con los niños/as, planteando que ambos sujetos educativos son significativos en las construcción de las prácticas de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión. Asimismo,



se plantea la importancia de considerar en esta construcción de las prácticas, las “tensiones” que se generan entre los saberes docentes de las/os maestras/os de educación común y de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión y el papel fundamental que ocupan los niños/as en estas tensiones de saberes docentes. También se plantean las condiciones del trabajo docente en las que las/os maestras/os de apoyo a la inclusión construyen sus prácticas cotidianas en las escuelas del primer ciclo de la educación primaria.

Interesa seguir avanzando en el análisis acerca de las prácticas y los sentidos que construyen las maestras de apoyo a la inclusión inscribiéndolas en el contexto de las políticas de integración y de inclusión educativa a nivel provincial y nacional. En este sentido, se abren las siguientes preguntas: ¿Cómo se articulan y qué relaciones se configuran entre las prácticas de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión y las políticas de integración y de inclusión escolar en la provincia de Chubut? ¿Cómo se fueron configurando los sentidos y las prácticas de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión inscriptas en estas relaciones?.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, Elena (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1*. Buenos Aires: Coordinación Nacional de Educación Especial.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Editorial Grijalbo.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
- Ley Provincial de Educación VIII N° 91, Chubut, Argentina. 2010.
- Mercado, R. (1991). “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 59-72.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pereyra, C. (2016). "El proceso de conformación del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios en la ciudad de Comodoro Rivadavia, en las relaciones entre educación común y educación especial", en XXV Jornadas de Ruedes y XIX Jornadas Nacionales de Recce. Educación Especial: campos y áreas de intervención. 6,7 y 8 de octubre, Posadas Misiones.
- Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Este texto forma parte del vol. 2 “Para observar la escuela, caminos y nociones” del Informe

final del Proyecto “*La práctica docente y sus contextos institucional y social*”, Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (coordinadoras). México: DIE-CINVESTAV del IPN.

-Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). “La práctica docente y la formación de maestros”. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, (65-78). Universidad de Sevilla, Sevilla.

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA): UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**Blanco-García, Montserrat¹, Sánchez-Antolín, Pablo²
Ramos-Pardo, Francisco Javier³**

Universidad de Castilla-La Mancha, España

¹ e-mail: Montserrat.blanco@uclm.es, ² e-mail: pablo.sanchez@uclm.es,

³ e-mail: franciscoj.ramos@uclm.es

Resumen. En este trabajo presentamos una experiencia de formación de maestras de Educación Primaria para la realización de prácticas educativas más inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dentro del proyecto DUALETIC⁸¹. La metodología se ha basado en una primera fase de formación seguida de una fase de observación y acompañamiento en el propio centro educativo, así como la utilización de materiales digitales elaborados bajo los principios del DUA. Los resultados muestran como la pauta 3 “proporcionar opciones para la comprensión” es la más utilizada por las maestras en práctica docente, seguida de la pauta 7 “proporcionar opciones para captar el interés”, y la pauta 8 “proporcionar opciones para captar el esfuerzo y la persistencia”. Podemos concluir que la formación del profesorado en Diseño Universal para el Aprendizaje y en TIC facilita la planificación de currículos flexibles que favorecen la accesibilidad de éstos para la diversidad del alumnado presente en las aulas.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje, Lectoescritura, Primaria, Formación del profesorado, Educación inclusiva.

⁸¹ DUALETIC. Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje y utilización de materiales digitales accesibles: implicaciones para la enseñanza de la lectoescritura y formación del profesorado (EDU2011-24926). Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria del Plan Nacional de I+D+i 2008-2011. Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental 2011-2014.



INTRODUCCIÓN

La formación inicial y permanente del profesorado en modelos inclusivos como el que se propone desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) puede ser una alternativa que permita a las maestras y maestros realizar prácticas docentes más inclusivas sin necesidad de realizar adaptaciones específicas, sobre todo, cuando encontramos que en los centros de educación primaria de España, según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, un porcentaje significativo del alumnado es de origen extranjero (10,5%) y entre un 4,3 y un 4,5%, dependiendo de la edad, tiene dificultades para superar el curso correspondiente a su edad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). Una situación que puede mejorar, según Méndez Martínez, si el profesorado ha participado en cursos de formación relacionados con “enfoques de aprendizaje individualizados [y] la enseñanza de destrezas transversales” (2015, p. 35).

La propuesta que se realiza desde el DUA, apoyada en las investigaciones sobre neurociencia, prácticas inclusivas de éxito y el uso de las TIC para la individualización de la enseñanza, es la elaboración de currículos, que desde su inicio, sean flexibles y accesibles para todo el alumnado (Rose & Meyer, 2002) sin necesidad de realizar adaptaciones curriculares; es decir, el carácter proactivo ante la diversidad al incorporar la flexibilidad en la planificación. El Diseño Universal para el Aprendizaje, no es un modelo educativo en sí, como puede ser la educación inclusiva; se trata de una propuesta pedagógica que es aplicable en diversos modelos educativos (Alba Pastor, Zubillaga del Río, & Sánchez Serrano, 2015, p. 90)

El Diseño Universal para el Aprendizaje se apoya en tres principios que, a su vez, se concretan en nueve pautas con diversos puntos de verificación⁸², (2015). En todo momento se trata de una propuesta que guía la práctica, no en un modelo cerrado. Prueba de ello es que está en continua revisión. Por ello, Aunque la numeración de los principios en la última revisión realizada por el CAST ha variado, en la tabla 1 se muestran tal y como se utilizaron durante la investigación para que sea concordante con los datos que se presentan en los resultados.

Tabla 1. Frecuencia de aparición de las Pautas DUA

PRINCIPIO I	PRINCIPIO II	PRINCIPIO III
Proporcionar múltiples formas de representación PAUTA 1	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión: PAUTA 4	Proporcionar múltiples formas de implicación Pauta 7
Proporcionar diferentes opciones para la percepción PAUTA 2	Proporcionar opciones para la interacción física PAUTA 5	Proporcionar opciones para captar el interés PAUTA 8
Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos PAUTA 3	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación PAUTA 6	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia PAUTA 9
Proporcionar opciones para la comprensión	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	Proporcionar opciones para la auto-regulación

⁸² Center for Applied Special Technology

El primero de los principios hace referencia al *qué* del aprendizaje, a las distintas formas en que se pueden representar los contenidos que se van a trabajar. No todo el alumnado entiende y comprende la información de la misma manera, por tanto, si ésta se presenta de distintas formas se facilita el acceso para todo el alumnado.

El segundo principio, proporcionar múltiples formas de acción y expresión, se refiere al *cómo* del aprendizaje. Facilitar al alumnado distintas formas de expresar sus aprendizajes puede ayudar al profesorado no solo a conocer mejor qué saben sino a poner de manifiesto cuáles son las dificultades que presentan en la adquisición de los mismos.

El último de los principios, proporcionar múltiples formas de implicación y motivación, se refiere al *porqué* del aprendizaje, a las distintas maneras que tiene el alumnado de comprometerse con su aprendizaje.

Como decíamos, cada principio se organiza en tres pautas y éstas, a su vez, se dividen en distintos puntos de verificación, que pueden ayudar a realizar un currículo flexible y unas prácticas educativas inclusivas. En palabras de García García y Cotrina García “el DUA es un reto para el profesorado como investigador-a puesto que cuestiona el diseño curricular y las prácticas pedagógicas” (2012, p. 132). Un cuestionamiento que puede permitir acercarnos a un currículo y unas prácticas cada vez más incluyentes.

OBJETIVOS

Entre los objetivos de esta investigación está elaborar y validar herramientas, contenidos y materiales para la lectoescritura del alumnado de primero y segundo de Educación Primaria, siguiendo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y atendiendo a las características del alumnado y los centros. Además de la elaboración y validación de materiales, se analizaron los elementos clave para la formación del profesorado en la utilización de los principios del DUA en su práctica docente.

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en uno de los colegios que formaron parte de una investigación más amplia, proyecto DUALETIC. Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje y utilización de materiales digitales accesibles: implicaciones para la enseñanza de la lectoescritura y formación del profesorado (EDU201124926).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La formación y el acompañamiento de las y los docentes, en la aplicación del DUA, se ha realizado en varias fases. La primera consistió en la realización de una acción formativa, en forma de seminario, en la que participaron las maestras y los maestros implicados así como los equipos directivos de los Centros de Educación



Infantil y Primaria que participaban en la investigación: 7 maestras y maestros que impartían Lengua Castellana y Literatura, en 5 grupos de primero y en 4 de segundo, de 3 Centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid.

La finalidad de este primer encuentro fue aportar los elementos clave del DUA (principios fundamentales del DUA y pautas, herramientas didácticas, posibilidades de incorporación al currículum...) y favorecer un espacio donde reflexionar, conjuntamente, con las maestras sobre sus prácticas educativas y sobre las posibilidades de incorporar los distintos elementos de este enfoque a las actuaciones futuras para hacerlas más accesibles a todo el alumnado.

Previamente el equipo investigador fue formado por personal del centro de investigación educativa CAST (Center for Applied Special Technology) en los fundamentos teóricos y el marco del DUA; en la atención a la diversidad del alumnado; en la aplicación de los principios del DUA al currículum; y en distintas herramientas didácticas digitales que utilizan estos principios.

La segunda fase consistió en el acompañamiento semanal de las maestras, dentro del horario escolar, que incluía observaciones de aula y reuniones grupales, al final de la jornada. Respecto a las reuniones de formación, las primeras se dedicaron a clarificar los principios y pautas del DUA para facilitar la asimilación e integración de los mismos; en posteriores sesiones se comenzó a trabajar sobre las actuaciones educativas que estaban realizando en el aula. El análisis de estas actuaciones permitía reflexionar sobre las pautas que ya incluían, así como sobre las posibles modificaciones que se podían realizar para introducir mejoras en las mismas para realizar una programación más accesible al conjunto del alumnado.

En cuanto a las observaciones, el principal objetivo de éstas era recabar información sobre el tipo de intervenciones educativas que se estaban realizando en el aula y sobre cómo se estaban aplicando los principios DUA; de este modo, el equipo de investigación está en mejores condiciones para apoyarlas en la aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos y garantizar la correcta aplicación y uso de los materiales elaborados.

Las observaciones de aula y el acompañamiento de los docentes en la aplicación del DUA, se realizó los viernes o miércoles, desde el 08 de octubre de 2014 hasta el 04 de junio de 2014. En total se realizaron 21 sesiones de observación y acompañamiento.

Los cuentos digitales elaborados para trabajar en el aula se realizaron utilizando Bookbuilders⁸³ y se utilizaron cada dos semanas, aproximadamente. Si bien

⁸³ Ésta es una herramienta de libre acceso, desarrolla por CAST, para la creación de libros digitales interactivos. Permite la incorporación de contenidos multimedia para facilitar la incorporación de los principios DUA.

<http://bookbuilder.cast.org/>

es cierto que en las primeras ocasiones, debido a la lentitud de la conexión a Internet, no se pudieron reproducir de forma correcta, esta dificultad se solucionó descargando los cuentos y accediendo a ellos offline. Esto, en ocasiones, impedía la reproducción de algunas de las características que necesitaban de la conexión a Internet. A pesar de las dificultades técnicas el alumnado percibía la utilización de los cuentos digitales con entusiasmo y, ante las preguntas de los ayudantes, se generaban debates que, en ocasiones, superaban los contenidos que se estaban trabajando, por ejemplo, cómo es la vida en China, la situación geográfica de algunos países o cómo se debe tratar a las mascotas. Los ayudantes son personajes que, a lo largo del cuento, van guiando y sirven de apoyo al alumnado.

EVIDENCIAS

Las observaciones de las maestras han sido analizadas mediante una aproximación de contenido cualitativo que buscaba categorizar su labor docente en el aula, la interrelación con los niños y niñas e incluso el papel de quien observaba en esa escenografía. El punto de partida analítico era el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje, aunque durante el análisis se han destacado en los resultados determinados indicadores inductivos emergentes a partir de los datos.

En la Tabla 2 se muestran los resultados del análisis de las frecuencias de codificación conjuntas de la maestra M1 y de la maestra M2, pertenecientes al Colegio 2. Se han incluido en el cálculo de las frecuencias de codificación los indicadores positivos y negativos de las Pautas DUA, así como los indicadores inductivos que han emergido del proceso analítico realizado; es por eso que los datos de codificación no se corresponden exactamente con las pautas propuestas en el modelo.

Tabla 2. Frecuencia de aparición de las Pautas DUA

	M1	M2	Tot.
3.4.3. Incorporar acciones de revisión y práctica	58	82	140
3.1.1. Fijar conceptos previos ya asimilados (rutinas)	22	32	54
3.3.4. Apoyos graduales en estrategias de procesamiento de la información	37	17	54
3.2.1. Destacar elementos clave	11	29	40
10.4. Uso de recursos digitales	3	35	38
6.4.6. Ejemplos de prácticas	34	0	34
2.1.3. Insertar apoyos al vocabulario / símbolos/ referencias desconocidas dentro del texto	5	28	33
8.4.5. Feedback de evaluación: identificación patrones de errores y de respuestas incorrectas	9	21	30
6.2.4. Mentores que modelen el proceso de “pensar en voz alta”	20	6	26
8.4.3. Feedback que enfatice el esfuerzo, la mejora y el logro	19	6	25
7.3.2. Crear rutinas de clase	9	15	24
3.2.3. Ejemplos y contra-ejemplos	13	10	23
3.3.1. Indicaciones explícitas de cada paso que compone un proceso secuencial	10	11	21
7.2.8. Promover elaboración de respuestas personales	2	18	20



7.3.3. Alertas y pre-visualizaciones que permitan anticipar la tarea y los cambios	7	11	18
9.1.1. Pautas, listas y rúbricas de objetivos de auto-regulación	6	9	15
1.3.1. Descripciones texto/voz a imágenes, gráficos, videos	0	13	13
10.3. Uso de PDI	5	8	13
1.2.6. Énfasis	7	5	12
7.2.2. Variar actividades y fuentes de información para personalizarlas y contextualizarlas a sus intereses	4	7	11
Motivación	10	1	11
3.4.5. Apoyos para conectar información con conocimientos previos	6	4	10
4.1.1. Proporcionar alternativas en ritmo, plazos y motricidad en la interacción con los materiales didácticos	7	3	10
5.1.1. Componer/Redactar en múltiples medios (texto, voz, dibujos, cine, música, movimiento, arte visual, etc.)	4	6	10
Codificaciones Pauta DUA	308	377	685
Codificaciones totales	587	641	1228

Como se observa en la Tabla 2 la Pauta 3, “proporcionar opciones para la comprensión” es la que mayor frecuencia de codificación tiene en ambas maestras y, en concreto, el indicador que recoge las citas relacionadas con la incorporación de acciones de revisión y práctica propias de la actividad docente. En menor medida aparecen las Pautas 7 y 8, “proporcionar opciones para captar el interés” y “proporcionar opciones para captar el esfuerzo y la persistencia”, que entrarían a formar parte de un estilo que proporciona múltiples formas de motivación.

CONCLUSIONES

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un modelo pedagógico que favorece la igualdad de oportunidades al atender la diversidad en las aulas a través de la planificación flexible. Para ello, la formación del profesorado es un elemento clave.

La formación basada en la observación y el acompañamiento permite al profesorado reflexionar sobre su práctica y percibir de una manera más clara la diversidad del alumnado: diferentes formas de acceder a la información, diversas maneras de expresar los conocimientos adquiridos y distintos modos de implicarse en los aprendizajes. Si el profesorado tiene en cuenta esta diversidad en la planificación no es necesario introducir adaptaciones posteriormente en ésta.

Otro aspecto relevante de la formación es el uso de las TIC para favorecer la accesibilidad. Si bien es cierto que la mera incorporación de éstas no es un factor de accesibilidad sí son un instrumento de gran utilidad. Por ejemplo, el uso de libros electrónicos creados por el profesorado en función de las necesidades, posibilidades e intereses del alumnado.

Los datos de la investigación nos muestran que las maestras han introducido en las prácticas educativas el principio I (múltiples formas de representación) y el principio III (múltiples formas de implicación) por lo que es necesario reforzar, en la

formación del profesorado trabajar en la forma de evaluar los aprendizajes realizados por el alumnado, facilitando distintos formatos y actividades para que puedan demostrar lo aprendido (principio II: proporcionar múltiples formas de acción y expresión).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba Pastor, C., Zubillaga del Río, A., & Sánchez Serrano, J. M. (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 a Educativa*, 14(1), 89–100. <https://doi.org/10.17398/1695>

CAST (Center for Universal Design). (2015). About universal design for Learning. Retrieved October 23, 2015, from <http://goo.gl/i3HFi>

García García, M., & Cotrina García, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123–138.

Méndez Martínez, I. (2015). *Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencia a partir de TALIS 2013 y PISA 2012*. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/practicadocentesyrendimientoestudiantil.pdf?documentId=0901e72b81e17e0c>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). Sistema estatal de indicadores de la educación 2016. Retrieved January 25, 2017, from <https://goo.gl/kU84Mc>

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN PREESCOLAR VALORADA SOCIALMENTE

Del Rio Galván María Liliana ¹, Molina López Cecilia Magdalena ²
Universidad Veracruzana, Instituto de Psicología y Educación, Maestría en
Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, México
¹ e-mail: mariald_10@hotmail.com, ² e-mail: cemolina@uv.mx

Resumen. La disciplina de la psicología, desde un punto de vista aplicado, debe considerar al individuo como parte de una sociedad, como representante de las interacciones que se establecen en circunstancias, tiempo y espacio determinados dentro de este sistema social. Esta dimensión psicológica se encuentra inmersa en toda problemática social, la cual no existe de forma per se, sino que reside en un acto de valoración. En este sentido Ribes (2009) afirma que todo acto de comportamiento tiene sentido sólo en términos del contexto social en que tiene lugar, es decir que dicho acto es un acto de valoración del y en el contexto en el que ocurre. El carácter valorativo de dicho problema hace referencia al hecho de apreciar un acto como problemático, es decir es calificado dependiente de a quién afecte y quién lo valore. Enmarcado en esta perspectiva teórica, se elaboró un instrumento para valorar socialmente la conducta disruptiva en el aula de preescolar y se validó a través de un jueceo con los siguientes participantes: tres educadoras, tres madres de familia de entre 25-30 años con estudios de Licenciatura que tienen un hijo de edad preescolar, tres niños de 11, 9 y 7 años, cuyo requisito era tener un hermano menor, preferentemente de edad preescolar, y tres compañeros (niños de preescolar de entre 4 y 6 años); los cuales se eligieron porque forman parte de los agentes cercanos entre los cuales el niño establece las interacciones durante el episodio donde se presenta dicho comportamiento.

Palabras clave: Valoración social, conducta disruptiva, juegos de lenguaje.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Reconociendo que toda práctica humana o social constituye una actividad de conocimiento, la ciencia representa sólo un modo de conocer. En este sentido la naturaleza y los límites de la explicación de la ciencia, se evidencian cuando los científicos investigan y formulan teorías bajo el supuesto de que explicar constituye una actividad compleja respecto de la cual existe consenso, sin embargo en la práctica, la explicación científica ha cambiado continuamente de significado en la historia del conocimiento, es decir no existe una explicación legítima acerca de la ciencia, y por tanto un método establecido sobre el cuál se use en las diferentes disciplinas científicas (Ribes, 1984). Quizá sea más conveniente interrogarse acerca del tipo de preguntas de investigación que pueden formularse y su alcance relativo, qué del método establecido que se deba seguir. Sin embargo dicho planteamiento no se restringe únicamente a la forma de las preguntas si no a la cuestión fundamental de *que es lo que se propone conocer*.

Por tanto se requiere del diseño de alguna metodología desprendida del *qué es lo que se propone conocer*. Para ello es necesario partir de algunas premisas Wittgenstenianas: <<formas de vida y juego de lenguaje>>. La segunda, constituye una caracterización de la vida humana en todas sus manifestaciones, concibe al lenguaje como un complejo práctico entre los individuos que comparten costumbres y convenciones de una organización social, se trata de visualizar al lenguaje como convención, no solo como formas o palabras, destacando que forma parte de una actividad o <<forma de vida>>. Dichos juegos dan sentido al individuo y a su quehacer cotidiano y se establece a partir del aprendizaje de las palabras como parte de las actividades de otros, por ello hablar del significado de las palabras es referirse a su uso en contexto, a sus funciones prácticas en situación.

Una alternativa para la construcción de la ciencia del comportamiento

La psicología concebida como ciencia, de acuerdo con Ribes (2009) identifica las siguientes etapas en su proceso de aplicación del conocimiento científico. Primero hace un recorrido en el mundo del conocimiento ordinario, compartido socialmente por todos los individuos. Posteriormente en el lenguaje de la historia natural se buscan las regularidades en las formas de interacción cotidiana. En la tercera etapa a partir del lenguaje técnico se describe las formas de las distintas regularidades observadas y promueve la visibilidad de nuevas regularidades, dichas descripciones se realizan en un lenguaje abstracto que no hace referencia a particulares. Finalmente se retorna de la teoría hacia el mundo cotidiano, es decir se hace uso de las categorías de un cuerpo teórico para interpretar un conjunto de observaciones de otro campo disciplinario (multidisciplina). Se trata de la aplicación de la teoría de proceso a la interpretación de intersecciones con otras disciplinas. A partir de la aplicación del conocimiento psicológico se retorna al mundo cotidiano compartido por el lenguaje ordinario, con fenómenos vinculados a objetos, acontecimientos y circunstancias particulares. En

tanto que los fenómenos observados son interpretados como casos de principios generales descritos por la teoría científica.

La medición en la disciplina psicológica

Un elemento fundamental dentro de la investigación aplicada en la psicología es la medición, es decir de qué manera se va a <<medir>> la aplicación de un principio derivado de la investigación básica. Para esto hay que remitirnos a las nociones generales que establece Wartofsky (1987) acerca de la medición, señalan que el proceso de medida está inmerso en cualquier organismo vivo capaz de sobrevivir a través de una sincronía y regularidad. Por tanto la compleja actividad humana implica también medidas de otro orden, definidas a partir del lenguaje, permitiéndonos acceder a las ideas de cosas iguales y diferentes revelando la idea de clases como concepto ordenador. En este sentido conviene valorar *cuáles* son las aplicaciones del proceso de medida en la ciencia, que a su vez pone de manifiesto el pensamiento científico, donde la teoría psicológica hace uso de la medición cualitativa debido a la naturaleza de su objeto de estudio, aun cuando en ella encuentre regularidades que pueden clasificarse cuantitativamente.

Esta noción de medida implica en la práctica científica, el reconocimiento del orden y la conservación de este como una expresión natural del comportamiento humano. Por tanto, partir del orden y la regularidad que expresan los organismos bajo estudio a través de sus actos, expresa también la noción filosófica de valorar los problemas desde su uso en el lenguaje ordinario, que es regular en sus actos pero que también es sensible de modificarse a través del cambio en su entorno, haciendo posible también la lógica de la transformación de las prácticas y juegos de lenguaje.

Los fenómenos psicológicos desde su uso en el lenguaje ordinario

Considerar a la psicología como una ciencia implica definir su dominio u objeto de estudio, a partir del análisis de los fenómenos psicológicos de su uso en el lenguaje ordinario, puesto que no existen problemas propios de la psicología, sino problemas valorados socialmente.

Es evidente que los problemas generados dentro de esta disciplina científica trascienden el nivel puramente técnico de la misma, es decir que se define como una problemática con validez social, la cual legitima las características y circunstancias del comportamiento del sujeto, no como algo aislado e independiente, sino como parte de un sistema de interacciones, es decir que toda práctica psicológica tiene un carácter valorativo, donde lo psicológico se encuentra en la dimensión individual de la relación social a la que pertenece, donde el individuo es la representación de dichas prácticas sociales. El carácter valorativo de dicho problema hace referencia al hecho de apreciar un acto como problemático, e decir calificarlo dependiente de a quién afecte y quién



lo valore. No es un hecho que está ahí como objeto palpable en la realidad o como algo determinado por su existencia.

El marco legal incluido en la dimensión social de la conducta disruptiva en preescolar valorada

El marco legal forma parte de una valoración general de los problemas sociales, por consiguiente se consideran los elementos normativos desprendidos del marco legal que dirige los actuales modelos de intervención en materia educativa y de inclusión. Uno de los principales marcos legales es la declaración de los Derechos Humanos, la cual se considera como el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, (ONU, 1948). En el marco de los derechos humanos, toda persona tiene derecho a recibir educación, en México esta será gratuita y laica y los padres o tutores de los menores tienen la obligación de hacer que sus hijos o pupilos acudan a recibir educación. (CNDH, sin fecha). Así mismo la constitución política de los estados unidos mexicanos, en su artículo tercero, en su reforma al año 2013 señala que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, distrito federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, mismos que conforman la educación básica; siendo obligatorias.

Dentro del servicio educativo, como en la disciplina psicológica, también se hace uso de <<los juegos del lenguaje>>, los cuales son constituidos a partir de convenciones que se transforman, modifican y renuevan históricamente, es necesario identificar las convenciones que norman la aplicación de un conocimiento psicológico en la educación actual <<educación inclusiva>>.

Conducta disruptiva en el aula de preescolar como dimensión individual dentro de una teoría del comportamiento

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) reconoce que existen áreas de oportunidad que se deben identificar y aprovechar para dar sentido a los esfuerzos y necesidades de los agentes educativos, maestros, padres y madres de familia y estudiantes, que forman parte de la comunidad escolar. Es a través de la Educación básica como se atienden estas necesidades y donde se sientan las bases de los ciudadanos que nuestro país necesita (PEP, 2011).

En el nivel preescolar se espera que los niños tengan un comportamiento dispuesto a aprender más de lo que saben acerca del mundo y que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas. Para alcanzarlo es indispensable el cumplimiento de los roles de cada uno de los agentes educativos (niños, docentes, padres, etc.), que intervienen en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el intento del docente por “controlar” el ambiente escolar donde el niño aprende, se generan problemáticas que impiden el desarrollo óptimo de las situaciones de aprendizaje. Una de éstas es la conducta considerada como inadecuada en la

dinámica de trabajo porque interrumpe la interacción con el docente, los alumnos y el material utilizado e impide la adquisición de aprendizajes, esta conducta se denomina como disruptiva, es decir un comportamiento que <<altera>> el contexto donde se efectúa.

OBJETIVOS

A.1. Elaborar un instrumento para valorar socialmente la conducta disruptiva en el aula de preescolar y validarlo a través de un jueceo con los actores involucrados (profesora de preescolar, madres de familia y niños).

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Método

En total fueron doce participantes, incluyendo tres educadoras, tres madres de familia de entre 25-30 años con estudios de Licenciatura que tienen un hijo de edad preescolar, tres niños de 11, 9 y 7 años, cuyo requisito era tener un hermano menor, preferentemente de edad preescolar. Y tres compañeros <<niños de preescolar de entre 4 y 6 años>>. A los participantes adultos (madres y educadoras) se les aplicó el instrumento en un aula del Jardín de niños para usos múltiples, a los tres niños de entre 11, 9 y 7 años les aplicó el instrumento en su casa con ayuda de las madres. Finalmente a los tres compañeros en su salón de clases fuera del horario de trabajo.

Los materiales utilizados fueron hojas del instrumento para el proceso de validación, lápiz, sillas y mesas. Además de Laptop con Sistema operativo Windows 2007. Cámara de video, Programa estadístico informático SPSS, Office 2013 y Excel 2013.

En la elaboración, aplicación y análisis del instrumento de identificación de conductas disruptivas en niños de preescolar se siguieron estas etapas:

Etapas I. Construcción del instrumento

1. Identificación los elementos histórico-conceptual y empírico del término conducta disruptiva, empezando por analizar los paradigmas desde los cuales se ha estudiado al niño, a la conducta, y los caminos que se han tomado para solucionar esta problemática.
2. Definición operacional y funcional de la conducta disruptiva
3. Distinción de la dimensión psicológica del comportamiento disruptivo, identificando los agentes que participan en las interrelaciones: educadora, madre de familia, hermano, compañero de clases.
4. Identificación de indicadores informativos de cada uno de los actores, con base en la definición funcional de la conducta disruptiva.
5. Redacción de los cuestionamientos del instrumento de valoración social de la conducta disruptiva, dirigido a los agentes mencionados.



6. El instrumento consta de: las preguntas a evaluar, la escala de calificación <<adecuado-inadecuado-no entendí>> y un apartado de observación para mejorar el lenguaje y contenido de los reactivos.

Etapa II. Aplicación del instrumento

7. Llenado del instrumento por tres educadoras y tres de madre de familia.
8. Aplicación de instrumento a hermanos: lectura de reactivos y registro de información con ayuda de las madres
9. Aplicación de instrumento a compañeros: lectura de reactivos, grabación de la entrevista, y registro de información.

Etapa III. Tabulación y análisis de datos

10. Registro de los datos haciendo uso del programa Excel 2013.
11. Exportación de datos al Programa SPSS.
12. Inserción de nomenclatura de acuerdo a variables
 - a) Contexto: escuela=2; familia=1.
 - b) Participantes: hermano=1; madre=2; educadora=3; compañero=4.
 - c) Dimensión: familia=F; escuela dentro del aula=ED; escuela fuera del aula=EF; convivencia=C; juego=J.
 - d) Reactivos: R1, R2, R3, [...] R23.
 - a. Valor para cada reactivo: adecuado=1; inadecuado=2; no entendí=3; y no respondió=4.
13. Inserción de variables de variable nominal complementaria:
 - a) Edad de participante: <<Adultos – niños>>
14. Generación de frecuencias absolutas y porcentuales.
 - a) Por tipo de participante: <<Adultos – niños>>
 - i. Total del instrumento
 - ii. Por dimensiones
 - iii. Reactivo
15. Diseño y captura de las tablas correspondientes a los datos conseguidos, utilizando el formato APA en programa Word:

Etapa VI. Instrumento final

16. Eliminación de reactivos que obtuvieron en la categoría de adecuado, un valor menor de 50% para el tipo de participante <<niños>>, y menos de 80% para los adultos.

17. Reestructuración de algunos reactivos considerando las observaciones pertinentes de los participantes.

EVIDENCIAS

Los resultados obtenidos arrojan la frecuencia relativa de 100% en el instrumento total en los *Adultos* consultados para la categoría de <<Adecuado>> en las dimensiones de Juego y Sub-dimensión de Escuela-fuera del aula. En la misma categoría pero en la dimensión Familia se reporta un porcentaje de 88.9 (ver Tabla A1).

Tabla 1

Frecuencias relativas del total obtenido en cada dimensión en el instrumento de jueceo aplicada los adultos.

Tipo de participante: adulto

Dimensión	Frecuencia relativa			
	Adecuado	Inadecuado	No entendi	
Familia	88.9	09.3	01.9	
Escuela				
	<i>Dentro del aula</i>	91.7	08.3	00.0
	<i>Fuera del aula</i>	100	00.0	00.0
Convivencia	94.4	05.6	00.0	
Juego	100	00.0	00.0	

Tabla 2

Frecuencias relativas del total obtenido en cada dimensión en el instrumento de jueceo aplicado a los niños.

Tipo de participante: niños

Dimensión	Frecuencia relativa			
	Adecuado	Inadecuado	No entendi	
Familia	79.6	00.0	20.4	
Escuela				
	<i>Dentro del aula</i>	66.7	00.0	33.3
	<i>Fuera del aula</i>	100	00.0	00.0
Convivencia	94.4	00.0	05.6	
Juego	100	00.0	00.0	

Para el tipo de participante *niños*, se obtiene un valor de 100% en la categoría de <<Adecuado>> que pertenece a la dimensiones de Juego y sub-dimensión de Escuela-fuera del aula; en la Sub-dimensión Escuela-dentro del aula la cifra porcentual registrada es 66.7%. La categoría <<Inadecuado>>, presenta un 0% en todas las dimensiones para este tipo de participantes (véase Tabla A2).

Los valores porcentuales registrados para cada reactivo en participantes *Adultos*, la categoría <<Adecuado>> se muestra un 100% en los reactivos 4, 5, 16, 17 de la dimensión familia; 7, 9, 10, 11, 23 de la sub-dimensión escuela- dentro del aula y fuera del aula reactivo 21; de dimensión convivencia 8 y 9; y de juego 14 y 15. Por otra parte los reactivos 2 de la dimensión familia y 22 sub-dimensión escuela- dentro del aula arrojan un valor de 66.7%, mismos que tienen 33.3% en la categoría <<Inadecuado>> (véase Tabla A3).



Tabla 4

Frecuencia relativa de las respuestas por dimensión del instrumento aplicado a los niños en el proceso de juego

	Dimensión Familia		
	Frecuencia relativa		
	absoluta	absoluta	relativa
E01 ¿Cuántas veces juegas con tu mamá? ¿Cuántas?	50.0	00.0	50.0
E02 ¿Qué es lo mejor en tu mamá? ¿Tiene habilidades para jugar contigo?	22.2	00.0	66.7
E03 ¿Cuáles son las reglas que tiene tu mamá? ¿Cuáles reglas te gustan? ¿Cuáles reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan menos?	22.2	00.0	16.7
E04 ¿En qué se diferencia tu mamá de las otras reglas que tienes?	22.2	00.0	16.7
E05 ¿Cuáles reglas te gustan más en tu mamá? ¿Cuáles reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan menos?	22.2	00.0	16.7
E06 ¿En qué reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	100	00.0	00.0
E07 ¿En qué reglas te gustan menos? ¿Qué reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos?	100	00.0	00.0
E08 ¿Tiene reglas que te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	22.2	00.0	16.7
E09 ¿Tiene reglas que te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos?	100	00.0	00.0
Dimensión Escuela			
Motivo del aula			
E10 ¿Cuáles cosas te gustan en tu aula?	50.0	00.0	50.0
E11 ¿Qué es lo mejor en tu aula? ¿Cuáles cosas te gustan en tu aula? ¿Cuáles cosas te gustan en tu aula? ¿Cuáles cosas te gustan en tu aula?	50.0	00.0	50.0
E12 ¿En qué reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula?	66.7	00.0	33.3
E13 ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula?	22.2	00.0	16.7
E14 ¿Por qué te gustan más las reglas que te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula?	50.0	00.0	50.0
E15 ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula?	22.2	00.0	66.7
E16 ¿En qué reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	100	00.0	00.0
E17 ¿En qué reglas te gustan menos? ¿Qué reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos?	100	00.0	00.0
Punto del aula			
E18 ¿En qué reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	100	00.0	00.0
Dimensión convivencia			
E19 ¿Qué es lo mejor en tu mamá? ¿En qué reglas te gustan más? ¿Qué reglas?	22.2	00.0	16.7
E20 ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	100	00.0	00.0
E21 ¿En qué reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	100	00.0	00.0
Dimensión Juego			
E22 ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	100	00.0	00.0
E23 ¿En qué reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	100	00.0	00.0

Tabla 3

Frecuencia relativa de las respuestas por dimensión del instrumento aplicado a los niños en el proceso de juego

	Dimensión Familia		
	Frecuencia relativa		
	absoluta	absoluta	relativa
E01 ¿Cuántas veces juegas con tu mamá? ¿Cuántas?	22.2	16.7	00.0
E02 ¿Qué es lo mejor en tu mamá? ¿Tiene habilidades para jugar contigo?	66.7	22.2	00.0
E03 ¿Cuáles son las reglas que tiene tu mamá? ¿Cuáles reglas te gustan? ¿Cuáles reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan menos?	22.2	16.7	00.0
E04 ¿En qué se diferencia tu mamá de las otras reglas que tienes?	100	00.0	00.0
E05 ¿Cuáles reglas te gustan más en tu mamá? ¿Cuáles reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan menos?	100	00.0	00.0
E06 ¿En qué reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	22.2	16.7	00.0
E07 ¿En qué reglas te gustan menos? ¿Qué reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos?	100	00.0	00.0
E08 ¿Tiene reglas que te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	22.2	00.0	16.7
E09 ¿Tiene reglas que te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos?	100	00.0	00.0
Dimensión Escuela			
Motivo del aula			
E10 ¿Cuáles cosas te gustan en tu aula?	100	00.0	00.0
E11 ¿Qué es lo mejor en tu aula? ¿Cuáles cosas te gustan en tu aula? ¿Cuáles cosas te gustan en tu aula? ¿Cuáles cosas te gustan en tu aula?	22.2	16.7	00.0
E12 ¿En qué reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula?	100	00.0	00.0
E13 ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula?	100	00.0	00.0
E14 ¿Por qué te gustan más las reglas que te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula?	22.2	16.7	00.0
E15 ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula? ¿Cuáles reglas te gustan más en tu aula?	66.7	22.2	00.0
E16 ¿En qué reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	100	00.0	00.0
E17 ¿En qué reglas te gustan menos? ¿Qué reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos? ¿Cuáles reglas te gustan menos?	100	00.0	00.0
Punto del aula			
E18 ¿En qué reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	100	00.0	00.0
Dimensión convivencia			
E19 ¿Qué es lo mejor en tu mamá? ¿En qué reglas te gustan más? ¿Qué reglas?	22.2	16.7	00.0
E20 ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	100	00.0	00.0
E21 ¿En qué reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	100	00.0	00.0
Dimensión Juego			
E22 ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	100	00.0	00.0
E23 ¿En qué reglas te gustan más? ¿Qué reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más? ¿Cuáles reglas te gustan más?	100	00.0	00.0

Finalmente, los resultados por reactivos en participantes *Niños*, presentan respecto a la categoría de <<Adecuado>> 100% en los reactivos 6, 16 y 18 de la dimensión familia; 22 y 23 de la sub-dimensión escuela-dentro del aula, y 21 en fuera del aula; además de los reactivos 8 y 9 de convivencia y 14 y 15 de la dimensión juego. En la misma dimensión se manifiesta un valor de 33.3% en los reactivos 2 de la dimensión familia, y 12 de la sub-dimensión escuela-dentro del aula. Se muestra un valor de 0% en todas las dimensiones en lo correspondiente a la categoría <<Inadecuado>> (ver Tabla A4).

CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación se logró demostrar el uso del lenguaje ordinario dentro de la construcción de un problema social a través de la participación de los agentes directos que interactúan con el sujeto donde se presenta el posible comportamiento desajustado a las condiciones de interacción.

Durante la construcción y validación del instrumento se hizo uso de un lenguaje ordinario, es decir un lenguaje convencional donde los agentes inmersos lograran comunicar y comprender el problema social valorado. Esta forma de construcción de los hechos da sentido a los individuos y a su quehacer cotidiano y se establece a partir del aprendizaje de las palabras como parte de las actividades de otros, por ello hablar del significado de las palabras es referirse a su uso en contexto, a sus funciones prácticas en situación, y que se aprenden directamente de otros que conocen o participan del juego de lenguaje en cuestión, en la forma de un entrenamiento.

En lo relacionado con la construcción del instrumento se tomó en consideración que todo acto de comportamiento se da en situación, es decir es la representación individual de toda práctica social, por tanto es necesario incluir la participación de los agentes que intervienen en dicho interacción. En ese sentido la información utilizada en la elaboración de indicadores del instrumento fue recopilada a partir de elementos existentes dentro de la interacción que tiene el niño con la educadora, madre de familia, hermanos y compañeros de escuela, en una circunstancia y contexto específico. A partir de esta etapa de construcción del instrumento dentro de este proceso, se hace evidente la importancia de los sujetos de interacción en la construcción de un instrumento empleado para la valoración social en situación determinada.

En cuanto a la validación del instrumento se consideró necesario variar la manera de aplicación del instrumento a los niños, esto por las características que presentan, lo cual benefició los datos obtenidos en la investigación, es decir adaptar las condiciones de aplicación para que los niños comprendieran los indicadores del instrumento. En este sentido, los juegos de lenguaje, desde una concepción filosófica, son indispensables en la construcción del problema por parte de todos los actores.

Una vez analizados los datos de los agentes que participaron en la validez del



instrumento, se modificaron dos indicadores del instrumento; principalmente se evidencia que la conducta disruptiva dentro del ambiente del preescolar es valorada como un problema por los sujetos que interactúan con el niño en circunstancias y condiciones específicas, es así como se puede ver aplicado el principio de construcción del conocimiento psicológico, en un primer nivel de análisis, donde se valora la existencia de un problema social haciendo uso del lenguaje ordinario.

Finalmente es importante recalcar que los problemas dentro de la psicología son valorados socialmente por los sujetos a quienes los afecta y no son denominados como problemas por su existencia como tal, de ahí la importancia de considerar el uso del lenguaje ordinario como medio para la construcción de dicho problema. Por lo tanto la situación de interacción donde se da el acto de comportamiento es lenguaje en la medida en que se constituye el ambiente construido en la forma de prácticas compartidas entre los individuos y respecto a las cosas, así que ninguna práctica humana tiene sentido separada de cualquiera de los modos en que ocurre el lenguaje como fenómeno vivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CNDH (s.f.). ¿Cuáles son los Derechos Humanos? Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/Cuales_son_Derechos_Humanos.

ONU. Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948)

Secretaría de Educación de Veracruz. (2011). Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública

Ribes, E. (1984). En busca del alma perdida: un comentario a “Causa, Función, y el Análisis de la Conducta” de Jerry A. Hogan. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1(1), 73-79.

Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(2), 7-19.

Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿qué aplicar o cómo aplicar? *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, 35, 3-17.

Wartofsky, M. W. (1987). La medida. En Autor. *Introducción a la filosofía de la ciencia*. (3a Ed). España: Alianza Editorial, pp. 204-238.

Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul.

GÉNESIS DE UNA COMUNIDAD DE COLABORACIÓN EXPERIENCIA INVESTIGATIVA EN EDUCACIÓN INICIAL.

Lozada Hernández, Fabiola¹

Universidad de Carabobo, Venezuela
¹e-mail: flozadapedagogiauc@gmail.com.

Resumen. En un proceso formativo con miras a una educación inclusiva, eje central de un proyecto investigativo, se pudo evidenciar el surgimiento espontáneo de una comunidad de colaboración que como estrategia inclusiva fortaleció el objetivo de la investigación. En tal sentido en la investigación holística titulada: “Formación Docente: Una ventana a la escuela inclusiva”, desarrollada en el Centro de Educación Inicial “Naminabu”, del Municipio Valencia, del Estado Carabobo, Venezuela, luego de elaborar el diagnóstico e iniciar el proceso formativo con el grupo de docentes que integran este centro educativo, se comenzó a observar cómo se revelaba una Comunidad de Colaboración. La misma emergió, con características singulares y particulares a ese contexto, con la participación de los propios docentes y escolares, directivos, personal obrero y administrativo, padres y representantes, articulaciones entre centros, asociaciones e instituciones, incluida la universitaria, convirtiéndose en una ganancia y un pilar fundamental para el proceso de transformación que se comenzó a gestar en el centro, proyectándose como una escuela inclusiva.

Palabras clave: Comunidad, Colaboración, Inclusión, Formación.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La inclusión propone una visión distinta de la educación basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Arias, Bedoya, Benítez, Carmona, Castaño, Castro, Pérez y Villa (2007), el maestro se convierte en un mediador de enseñanzas, transformando su práctica y promoviendo el trabajo cooperativo, debe ser un líder, fomentando ofertas innovadoras que den respuestas a las necesidades de un grupo de niños y niñas con diversas características para convertir su aula en un espacio donde se reconozcan las diferencias como oportunidad de aprendizaje y se fomente el respeto.

En la búsqueda de una escuela inclusiva, donde se den transformaciones desde la integración a una escuela para todos y de todos, es necesario asumir un compromiso colectivo. Este compromiso implica apoderarse de retos y buscar por todos los medios hacerlos realidad. Implica entonces, un esfuerzo mancomunado de todos los sectores, el estado, los actores del hecho educativo, las familias y la comunidad, porque al intentar trabajar con una visión particular, sería fragmentar las fuerzas de lucha por un bien común, que es de todos. (Rubiano y Lozada, 2015, p. 227)

Como lo plantea Parrilla (2003) la educación inclusiva de todos y para todos, implica reconocer y crear comunidades de colaboración, donde se reconozca el derecho a la diferencia, a las manifestaciones distintas, con base en una participación voluntaria, simétrica, cooperativa y planificada donde la escucha y el diálogo permitan generar cambios y transformaciones no solo en las aulas y en la escuela, sino en cada uno de los miembros de esta comunidad de colaboración.

En tal sentido el material formativo *Educación en la Diversidad* de los Ministerios de Educación de los países de Mercosur (2003) plantea:

La estrategia de resolver problemas colaborativamente es una manera importante de mejorar las competencias de los docentes, así como para crear un motor de cambio en el establecimiento que puede perdurar en el tiempo. La destinación de tiempo para la reflexión y la resolución colaborativa de problemas es un aspecto relevante para el éxito de los proyectos educativos inclusivos (p. 101)

Blanco (1999), señala que las escuelas inclusivas suponen una cultura educativa diferente, en la que se requieren transformaciones en los sistemas y políticas, en la organización y funcionamiento de las escuelas, en las diferentes formas de relaciones que se establezcan en los actores del hecho educativo, de manera tal que se den las condiciones para el desarrollo de escuelas para todos y con todos, que garanticen una educación de calidad con equidad. La colaboración tal como lo plantea Parrilla (2003) se va concretando de maneras muy diferentes, dependiendo del contexto y de la amplitud del mismo, es decir se va dando en prácticas muy singulares

pues responden a las características propias de las instituciones, a sus procesos internos y sus participantes.

Como se visualiza en el siguiente gráfico, en la parte central, se encuentra la escuela como protagonista del proyecto inclusivo, esta escuela a su vez debe establecer relaciones estratégicas con otros centros que gestionen también proyectos inclusivos, de manera que se puedan intercambiar experiencias, así como también entre las aulas que se encuentran en la institución, a través del trabajo cooperativo de los mismos. Así mismo se observan las conexiones entre el centro educativo, la comunidad con sus entes internos y externos, así como los servicios especiales de atención a los niños y niñas con alguna condición que los requiera (terapia de lenguaje, fisioterapia, psicología, entre otros) y la Universidad que a través de propuestas investigativas pueda comprender la diversidad en todas sus aristas y el proceso inclusivo.



Figura 1. Ámbitos de Colaboración

Fuente: Parrilla (2003)

OBJETIVOS

Formular objetivos de investigación no es tarea fácil, “constituye el logro que permite dar respuesta a la pregunta de investigación denominada en la investigación holística enunciado holopráxico, formulada de tal manera que en ella quedan contenidos los aspectos nucleares de la investigación.” (Hurtado, 2008, p. 45-46).

Los objetivos de la investigación que sustenta este trabajo, surgieron de unas interrogantes que se plantearon en torno al proceso formativo con miras a una escuela inclusiva, que se desarrollaría en el Centro de Educación Inicial “Naminabu” del Municipio Valencia del Estado Carabobo, Venezuela.



Estas interrogantes previstas encontraron respuestas durante el trabajo de investigación, pero además surgieron en el camino otras que permitieron trascender a dar respuesta no solo a aquellas relacionadas con la necesidad de formación de las docentes, sino a ¿Cómo prefigurar una comunidad de colaboración dispuesta a promover procesos de inclusión?, por lo que se replanteó siguiendo el modelo de investigación holística utilizado, el objetivo de su última fase u holotipo, que fue la evaluativa, y que consistió en: “Valorar los cambios o transformaciones que se manifestaran en el contexto educativo como resultado del proceso formativo”. En tal sentido, dentro de esta valoración, resaltó la manera espontánea como se fue constituyendo la comunidad de colaboración como estrategia inclusiva.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA/EVIDENCIAS

El proceso formativo desarrollado en el CEIM “Naminabu” generó un impacto no solo en las docentes, sino que trascendió a la escuela y a todos los miembros de la misma, lo que permitió proyectar una comunidad colaborativa, que sería el pilar para alcanzar el modelo inclusivo ideal. Durante este proceso se trabajó y reflexionó en las diferentes sesiones formativas, la manera en que se manifiesta la comunidad de colaboración, tal y como lo postula teóricamente Parrilla (2003), como estrategia inclusiva: “...la facilitadora señala que el autor plantea que se requiere la colaboración de la escuela, entrelazada con la propia aula, otras escuelas, la familia, la comunidad, los servicios especializados, las empresas, organismos, asociaciones, y la investigación” (cod.1RF183-187).

Por otra parte es importante resaltar, que cuando se diseñó la propuesta formativa, se gestionaron articulaciones con diferentes instituciones y centros de atención especializados como el Centro de Atención Integral del Deficiente Visual (CAIDV), el Centro de Atención Integral de Personas con Autismo (CAIPA), Colegio Universitario de Psicopedagogía Extensión Carabobo, el Instituto de Educación Especial “Autana”, el Aula Hospitalaria del Hospital “Angel Larralde” y la Universidad de Carabobo a través de su Dirección de Extensión Universitaria quien daría aval académico y certificaría el proceso formativo por encontrarse esta investigación adscrita al proyecto de “Cátedra Libre de apoyo a educación inclusiva” del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad. Así mismo se contó con la colaboración y apoyo del Centro de Atención Integral de Salud, vecino a la institución, que facilitó un espacio idóneo para desarrollar las jornadas formativas.

A lo largo del plan formativo surgieron evidencias que permitieron proyectar la escuela en una comunidad colaborativa: “una de las participantes comenta que cree que es necesario realizar un taller de sensibilización a los padres sobre la diversidad y todo lo visto en esta jornada, para estar en sintonía con la comunidad de colaboración” (cod.1RF 387-390), así mismo se propone colectivamente en la sesión de impedimento físico-motor, la creación un Proyecto titulado “Naminabu sin Barreras”, para entregarlo a las autoridades municipales competentes y canalizar los ajustes arquitectónicos que requiere el centro (cod. 6RF 142-149).

Resulta significativo destacar que desde la sesión inicial se planteó la necesidad de establecer un compromiso en torno al proceso investigativo: “La facilitadora comienza su exposición resaltando la importancia del compromiso mutuo que se está asumiendo con esta formación, y que los resultados que se plasmen en la investigación servirán de base para nuevas propuestas e investigaciones” (cod 1RF 12-15), hecho que proyecta en el cierre de la jornada de experiencias cuando en la entrega de certificados por parte de la Directora de Extensión de la Universidad de Carabobo, la misma propone a la investigadora, la creación de un nuevo Proyecto de Extensión que permita dar una línea de continuidad a esta investigación, aspecto que también se encuentra enmarcado en la comunidad de colaboración como estrategia inclusiva.

Por otra parte se observó la participación activa del personal administrativo y obrero del centro, colaborando en todo momento para garantizar las condiciones idóneas del espacio formativo e inclusive proporcionar ayuda inmediata a quien ameritara accesibilidad al centro, hecho que se observó, cuando le brindaron ayuda a una de las facilitadoras con discapacidad motora para ingresar a la institución. Se generó de inmediato el comentario por parte de ellos, de la necesidad de gestionar mayor accesibilidad tal como fue planteado también por las docentes.

Así mismo, se logró la incorporación inicial de los padres y representantes a través del taller que se propuso en el plan formativo y surgió además como iniciativa docente. Como cierre del taller los padres se comprometieron a favorecer la transformación de la escuela, a una inclusiva, con postulados que fueron planteados por cada uno de ellos, y que resulta de gran importancia mostrar en el siguiente gráfico:

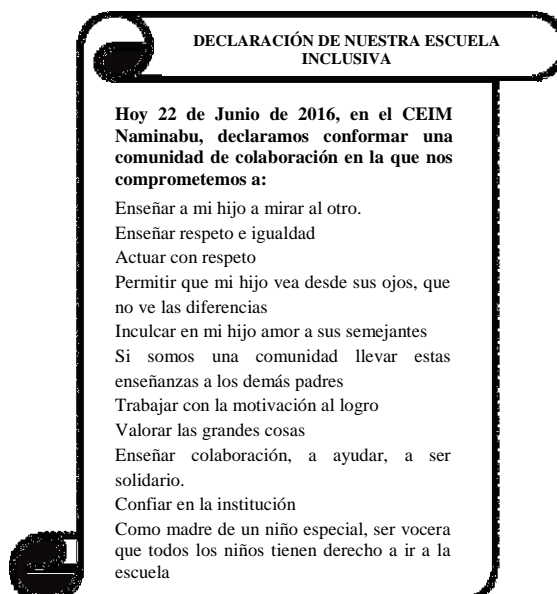


Figura 2. Declaración de escuela inclusiva por padres y representantes



Como dato importante, al finalizar el proceso formativo la institución comenzó a gestionar con mayor fuerza y empeño, articulaciones con servicios educativos para intercambiar experiencias, para solicitar apoyo, guía y orientación, y también para dar aportes por las fortalezas inclusivas que ya habían alcanzado y en las que día a día trabajaban. Así mismo “Naminabu” se comprometió a través de su coordinadora y grupo docente, a replicar dicha formación en los demás centros de educación inicial del municipio Valencia en todas sus aristas, y con un valor agregado que surge de brindarla desde la experiencia vivida, sentida y valorada, buscando no solo la transformación de la escuela, sino del municipio, lo que evidentemente multiplica las posibilidades de visualizar contextos educativos y comunidades inclusivas.

A continuación se muestran evidencias fotográficas de algunos de los diferentes ámbitos de la Comunidad de Colaboración que se dio y surgió en el C.E.I.M. “Naminabu”



Figura 3. Evidencias fotográficas.

CONCLUSIONES

Los procesos de formación docente, deben favorecer la creación de comunidades de colaboración como una estrategia efectiva y comprobada para generar cambios y transformaciones en las escuelas que se visualicen como espacios inclusivos. En tal sentido, es necesario implicar a los docentes para que examinen sus propias prácticas en forma crítica, en torno a su pedagogía, la planificación de sus actividades y estrategias, a la luz de un conocimiento detallado de las necesidades educativas de los niños y niñas. Es indispensable potenciar en los docentes para que generen soluciones, para ello también necesitan relacionarse con otros docentes y especialistas solicitando información y orientación. De allí, la importancia de propiciar espacios de formación y asesoría e involucrar a los docentes en la elaboración, revisión y validación de los procesos y materiales de su formación. Los especialistas a su vez, necesitan trabajar en la escuela y directamente con los maestros, para ello se debe establecer compromisos y articulaciones interinstitucionales con recursos humanos especializados que colaboren con las escuelas regulares, e involucrar a estos profesionales en los procesos de formación

Así mismo, es necesario estimular y apoyar el desarrollo de investigaciones e iniciativas a pequeña escala, siguiendo y difundiendo sus resultados, fomentando los espacios y herramientas que permitan el protagonismo de las escuelas en la construcción de estrategias para su transformación, como lo es la Comunidad de Colaboración, de manera tal, de imaginar y visualizar una escuela para todos y todas, donde la diversidad sea vista desde la unidad, y donde todos los actores del hecho educativo trabajen en sintonía para hacer de ella, como el caso del “CEIM “NAMINABU” no solo una escuela sin barreras sino una escuela, que haga de la utopía una realidad...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, L. Bedoya, K. Benítez, C. Carmona, L. Castro, L. Pérez, L. Villa, L. (2007) La formación de docentes una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. En *Educación y Pedagogía*, vol XIX, num 47. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile: OrealC
- Hurtado, J. (2008). *Cómo formular objetivos de investigación*. Caracas: Quirón Ediciones.
- Ministerios de Educación de los Países del MERCOSUR. (2003). *Educación en la Diversidad*. Brasil, ONU, UNESCO, AICD.
- Parrilla, A (2003). *La Voz de la Experiencia: La Colaboración como Estrategia de Inclusión*. F. Lopez, (Ed): *Educación desde la Discapacidad*. España: GRAÓ



Rubiano A, y Lozada, F (2015) Educación Especial en Venezuela. Memorias, retos y proposiciones. En EDUCERE - Investigación arbitrada - ISSN: 1316-4910 - Año 19 - N° 62 - Enero - Mayo 2015 / 215 – 230.

ANÁLISIS SOBRE PRÁCTICAS INTERCULTURALES INCLUSIVAS

Escobedo Peiro, Paula¹

Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España

¹e-mail: pescobed@uji.es

Resumen. En esta comunicación, mostramos de manera resumida, algunos resultados de la tesis doctoral “Educar para ser, una mirada personal de la escuela intercultural inclusiva”. En concreto, aquellos resultados relacionados con prácticas de aula interculturales e inclusivas.

Desde la literatura, por prácticas interculturales inclusivas se entienden principalmente, aquellas basadas en el aprendizaje cooperativo o en el aprendizaje dialógico. Pero además de estas, existen otras como son los proyectos de trabajo o las asambleas, que también favorecen la atención a la diversidad, y que por tanto podrían definirse como prácticas interculturales inclusivas.

Nuestro estudio, se centra en una clase de primero de primaria, de una escuela inmersa en un proceso de transformación hacia la inclusión e interculturalidad. Los resultados del mismo, apuntan hacia las asambleas y los proyectos de trabajo como las prácticas que mejor responden a la diversidad del aula estudiada. Por lo contrario, los grupos interactivos son la práctica que menos facilita la inclusión en este caso. Como conclusiones, destacamos que es necesario que la práctica sea flexible para poder adaptarse a los diferentes ritmos y características del alumnado. Además lo más importante no es la técnica, sino el modo en el que esta se lleva a cabo. En este sentido cobra importancia no sólo el tipo de práctica sino también, la figura del docente y su visión sobre la interculturalidad y la inclusión.

Palabras clave: prácticas interculturales inclusivas, proyectos de trabajo, asambleas, grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El presente trabajo muestra algunos resultados alcanzados a partir de una tesis doctoral. En concreto, en esta comunicación vamos a analizar distintas prácticas realizadas en una clase de primero de primaria, definidas por la literatura como interculturales e inclusivas. Para conocer qué prácticas en nuestro caso, han resultado ser más o menos inclusivas y por qué.

El docente en la práctica

Empezaremos por definir el concepto de práctica. Por praxis, Gómez Mendoza (1999) se refiere al actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre. Para Freire (1975), la praxis es la reflexión y la acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Además, distingue entre la praxis, como la acción realizada y la praxis teórica, refiriéndose a esta última cuando tomamos distancia respecto de la práctica realizada para poder analizarla. Aun así, identifica la práctica como un proceso completo que tiene que ver tanto con la acción como con la reflexión. Así mismo, al hablar sobre las prácticas, el debate se traslada también hacia las buenas prácticas. En nuestro caso, por buenas prácticas entendemos aquellas que además son interculturales e inclusivas. Prácticas coherentes con un modelo educativo que aporten equidad, justicia social y una respuesta adecuada a la diversidad. No obstante, hablar sobre “buenas prácticas” puede resultar confuso al mismo tiempo que limitador, como alertan Duran, Giné y Marchesi (2010). No sólo hablar sobre “buenas prácticas”, sino también el hecho de categorizar las prácticas en inclusivas o no, nos traslada a un escenario poco seguro. Puesto que, tal y como venimos defendiendo en esta comunicación, no existen prácticas que sean o no inclusivas per se, sino que la praxis encierra en sí toda una serie de elementos relacionados con el posicionamiento, valores, creencias, experiencias, etc. del profesorado, que influyen en que una práctica en un momento dado se desarrolle de una manera más o menos inclusiva. En aquello que sí que coincidimos, es que las prácticas inclusivas tienen que posibilitar la atención a la diversidad y el alumnado tiene que estar incluido, no solo físicamente sino en el sentido más amplio de la palabra.

Por otro lado, Durán, Giné y Marchesi (2010) definen por buena práctica toda aquella actuación que, inmersa en la realidad de un centro a partir del compromiso del profesorado, alumnado y las familias, se oriente a promover la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado. Algunos de los indicadores que aparecen en la “Guía per a l’anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives” (2010) son: en el aula se trabaja deliberadamente la comprensión de las diferencias; las actividades que se hacen en el aula recorren sistemáticamente el aprendizaje cooperativo; el profesorado facilita que el alumnado que ayuda a sus compañeros tome consciencia de que también está aprendiendo; el profesorado colabora, los unos con los otros, en las prácticas inclusivas.

Efectivamente, si nos basamos en la interculturalidad y la inclusión, los valores que el maestro tendrá que transmitir estarán relacionados con una concepción social de respeto y acercamiento a la diversidad. Esto implicará también utilizar estrategias

de trabajo cooperativo y de ayuda entre el alumnado y entre distintos agentes sociales, y comunicarnos e interactuar desde el respeto y desde una base dialógica. Además, los distintos contenidos del currículum también tendrían que ser un reflejo de un modelo intercultural e inclusivo, favoreciendo el aprendizaje de otras culturas, tradiciones, etc. desde una mirada que promueva la equidad y la valoración de la diversidad.

Pero, para que el profesorado pueda participar de estos cambios, favoreciendo la puesta en marcha de prácticas más inclusivas, necesariamente tiene que creer en los principios de la inclusión y la interculturalidad. Por eso pensamos que las actitudes y las creencias personales del profesorado son aspectos fundamentales que influyen en la práctica docente.

Prácticas interculturales inclusivas

Las prácticas realizadas en este caso han sido las asambleas, los proyectos de trabajo, los grupos interactivos y las tertulias dialógicas.

La *asamblea* es una práctica que consideramos, facilita la atención a la diversidad. Esta práctica tiene su origen en el Movimiento de Educación Nueva en Europa, expresado en la Pedagogía activa con Decroly y Freinet (1972) como precursores. La asamblea es la asociación de un grupo de iguales para debatir sobre diversos aspectos de la vida en el centro o en el aula y sacar conclusiones (Gómez Rosado, 2007).

En el caso de los *proyectos de trabajo*, podemos decir que esta práctica se inscribe en una perspectiva renovadora de la educación en el marco pedagógico que se deriva también del Movimiento de Educación Nueva. En cambio, las propuestas recientes sobre proyectos de trabajo se basan principalmente en teorías de aprendizaje y en el constructivismo, que comprende desde la perspectiva de Piaget (1969) hasta las propuestas de Vygotski (1996); desde la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel, hasta la concepción de Enseñanza para la Comprensión de la Escuela de Graduados en Educación de Harvard, entre otros (Offir, 2012). Los proyectos de trabajo son una respuesta a la diversidad en la que el alumnado es el protagonista de su aprendizaje. Además, en el caso que estudiamos, se trabajaba por proyectos, siguiendo las bases del aprendizaje cooperativo.

Finalmente, tanto los grupos interactivos como las tertulias literarias, son prácticas fundamentadas en el aprendizaje dialógico, basado en el poder del diálogo y de las interacciones como base del aprendizaje. Dicha teoría se sustenta en el giro dialógico que se produce al pasar de la Sociedad Industrial, a la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Beck, 1998; Flecha, Gómez y Puigvert, 2001; Giddens 1995; Habermas, 1987). En concreto, existen siete principios básicos del aprendizaje dialógico (Aubert, García y Racionero, 2009): diálogo igualitario; inteligencia cultural; transformación; dimensión instrumental; creación de sentido; solidaridad e igualdad de diferencias.

Los *grupos interactivos* consisten en la formación de pequeños grupos heterogéneos distribuidos en la misma aula. Cada uno de estos grupos cuenta con la



participación de una persona voluntaria que facilita las interacciones entre el alumnado. La riqueza de los grupos interactivos es precisamente propiciar las interacciones desde los principios del aprendizaje dialógico y ampliar las interacciones del alumnado al poder interactuar con vecinos del barrio y familias que cuentan con una riqueza cultural, en muchos casos, distinta a la suya (Molina, 2007).

En el caso de las *tertulias literarias dialógicas*, surgieron en los años 80 en el barrio de la Verneda Sant Martí, de Barcelona, como una actividad educativa y cultural basada en la lectura realizada desde principios dialógicos (Soler, 2001; Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010). La dinámica que se sigue en esta práctica es: en primer lugar, escoger entre todos los participantes un libro de la literatura clásica universal. Una vez elegida la obra, se decide en el grupo cuántos capítulos o páginas se realizarán para la siguiente sesión. En casa, cada participante lee las páginas acordadas y selecciona aquellos párrafos que más le hayan gustado. En la siguiente sesión, la persona moderadora va dando el turno de palabra, siguiendo el orden de los capítulos o partes del mismo, para que cada uno de los participantes pueda compartir el párrafo que ha seleccionado, aportando sus razones. Seguidamente, se abre un turno de palabra, para que todas las personas puedan aportar su opinión respecto al párrafo mencionado. Se repite esta misma secuencia a lo largo de la sesión, hasta que todos los participantes hayan podido expresar su opinión y dar sus argumentos sobre los párrafos trabajados. En nuestro caso, no hablamos de tertulias literarias, sino de tertulias dialógicas, puesto que los libros seleccionados no fueron los de la literatura clásica.

ESTUDIO

Contexto en el que se lleva a cabo

La investigación se lleva a cabo en una escuela, que en el curso escolar 2011 – 2012 decide emprender un proceso de cambio para acercarse al modelo intercultural inclusivo. En concreto, los datos que presentamos en esta comunicación, pertenecen al trabajo realizado en un aula de primero de primaria.

En relación a la escuela, asisten 215 alumnos, de los cuales el 90% son árabes y el 10% alumnado proveniente de familias con pocos recursos socio-económicos. Con respecto al profesorado, el 50% son docentes del mismo pueblo, pero de distinto barrio, y el otro 50% varía cada año, puesto que es un colegio con un alto porcentaje de profesorado itinerante.

Para conocer mejor la investigación, cabe destacar que durante el primer curso en el que se inicia la transformación, nuestro estudio se centró en los cambios realizados en la escuela. Fue durante el segundo curso escolar 2012 – 2013, cuando nos centramos en el aula de primero: el aula de Estefanía.

Ella, es una docente muy implicada en los cambios del centro y a raíz de estos cambios, ha iniciado en su clase prácticas más inclusivas que posteriormente mostraremos.

El aula, está compuesta por 15 alumnos, entre ellos 8 niños y 7 niñas, perteneciente a familias de un estatus económico bajo. No obstante, se trata de niños que están bien alimentados y tienen una higiene adecuada. Además, una parte de las familias de esta clase está interesada en el aprendizaje académico de sus hijos y por eso, mantienen una relación fluida con la maestra para conocer mejor el funcionamiento de sus hijos en el aula. En relación al rendimiento del alumnado, 5 de ellos tienen dificultades de aprendizaje y dos dificultades de atención. Otro de los niños tiene Síndrome de Down y no siempre está incluido en las actividades del aula. Sin embargo, a nivel social está muy integrado en el grupo. El resto del alumnado tiene un ritmo de aprendizaje parecido y suelen entender los conceptos trabajados en clase.

Metodología

El problema de investigación nos sitúa en conocer las prácticas de esta aula y en analizar cuál de ellas nos aporta una respuesta más adecuada a la diversidad. Se trata de una investigación cualitativa, en la que realizamos una aproximación etnográfica para comprender la cultura del centro y la del aula de Estefanía. Basándonos en Woods (1987) y en Velasco y Díaz de Rada (1997), definimos la etnografía como un modo marcadamente peculiar de investigación social y principalmente descriptivo. A partir de la etnografía, podemos conocer y comprender la vida y la cultura de un contexto en particular; la vida del centro y del aula, en este estudio.

Las técnicas que utilizamos para obtener la información fueron varias: entrevistas semi-estructuradas, entrevistas biográficas, grupos de discusión... Pero en el caso de las prácticas de aula, se recogieron los datos principalmente mediante la observación y se registraron en vídeos -que posteriormente fueron transcritos- y en notas de campo. Finalmente, realizamos un análisis de contenido, en el que los datos fueron clasificados en sistemas de categorías. Finalmente, se realizaron mapas conceptuales en los que se integraron las distintas categorías y las relaciones establecidas entre las mismas.

RESULTADOS

En relación a las prácticas realizadas en el aula de Estefanía, aquellas que han favorecido la atención a la diversidad son las asambleas y las tertulias dialógicas, ya que se realizaban contando con la participación de todo el alumnado. Aquellas que pensamos que no han favorecido la atención a la diversidad son los proyectos de trabajo; por la manera en la que se han realizado y los grupos interactivos.

Si nos fijamos en la definición de la práctica, podríamos concluir que tanto las asambleas como los proyectos de trabajo, favorecen la atención a la diversidad. Puesto que en ambas propuestas, el alumnado puede participar y aprender sin necesidad de realizar el mismo trabajo que sus compañeros. Por ejemplo, en las asambleas se trata de que el alumnado se exprese y aporte su punto de vista, su opinión, o simplemente



que nos cuente cómo se siente. Es una de las prácticas más flexibles en la que todo el alumnado puede participar y además, es una práctica en la que se tratan temas que no son contemplados en el currículum pero que responden a intereses del alumnado. En la clase de Estefanía fue precisamente a partir de las asambleas, que conocimos otra finalidad educativa que no se trabajaba tan explícitamente en otras prácticas. Observamos que, más allá de una educación centrada en el estar del discente, nos situábamos cada vez más en una educación dirigida hacia el sentir y el ser del alumnado. En las asambleas ellos mostraban su mundo interior y la maestra, en algunos casos, les acompañaba favoreciendo una mejor gestión emocional.

En el caso de los proyectos de trabajo, como hemos dicho, es una práctica que permite la participación de todo el alumnado, desde diferentes ritmos de aprendizaje y posibilitando la adquisición de objetivos distintos. Pero cuidado, en este caso no hablamos de aprendizajes de mínimos, sino todo lo contrario: aprendizajes de máximos. No todos tienen que aprender lo mismo, vamos a intentar que todos aprendan lo máximo, en función de sus posibilidades. Pero sin limitar la participación de aquellos alumnos que tienen dificultades y que de otro modo, en prácticas demasiado rígidas, no podrían participar. Por ejemplo, si se estableciera que todo el alumnado tiene que realizar la misma aportación al proyecto, del mismo modo y en el mismo tiempo.

Sin embargo, en el estudio hablamos de que los proyectos de trabajo no han sido una práctica inclusiva, pero no por las características de esta metodología, sino por cómo se han llevado a cabo. Nos gustaría destacar que, se trataba del primer proyecto que realizaba la maestra y aunque el planteamiento del mismo era el adecuado y se intentaba que el alumnado, además de realizar el proyecto lo hiciera cooperando, el trabajo acabó acotándose a la realización de fichas individuales por parte del alumnado. Estas fichas no facilitaban la participación de toda la clase, ni tampoco respondían a los principios de los proyectos ni del aprendizaje cooperativo. Por eso, destacamos que la ejecución no fue la adecuada aunque sea una práctica que pensamos que facilita la atención a la diversidad.

En cuanto a los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, nos encontramos con una rigidez de la tarea que limita la participación de todo el alumnado. Vamos a analizar cada una de estas prácticas, a partir de la explicación teórica que se da de ellas. Para ello, nos basamos en las aportaciones del CREA (Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats) en una tabla en la que se muestra que son y que no son estas prácticas, definidas como inclusivas (INCLUD-ED Consortium, 2011):

Los GI es una forma de organización del aula, pero no es una metodología; son grupos reducidos de alumnado agrupados de forma heterogénea tanto por niveles de aprendizajes, cultura, género, etc.; no son grupos cooperativos; son grupos en los que se establecen relaciones entre el alumnado que forma parte del grupo por medio del diálogo igualitario; no son agrupaciones flexibles; cada grupo cuenta con el apoyo de un adulto que facilita el aprendizaje y aumenta la motivación del alumnado; no se

considera GI si sale del aula el alumnado con un nivel bajo de aprendizaje; **es un GI si todo el alumnado del aula trabaja sobre la misma tarea, pero no es un GI si dentro del grupo se asignan tareas distintas al alumnado en función de su nivel de aprendizaje**; finalmente, en un GI tanto el profesorado como el voluntariado deben mantener unas expectativas altas hacia el alumnado; y no se considera un GI si no hay interacción entre el alumnado mientras se resuelve la tarea planteada (Véase en <http://utopiadream.info/ca/presentacion/%C2%BFque-es-y-que-no-es/>).

Hemos destacado en negrita aquellas premisas que dificultan que se trate de una práctica inclusiva. Ahora sí, adentrándonos en nuestros datos, observamos que la motivación del alumnado era más alta cuando realizaban grupos interactivos que cuando realizaban las mismas fichas, pero sin la dinámica de los grupos interactivos. Es decir, sin contar con la presencia de un adulto que favoreciera las interacciones entre iguales. Sin embargo, en el caso de Andrés, el niño con Síndrome de Down, no había espacio para él en esta práctica. En más de una ocasión, el niño que trabajaba en un rincón del aula con la educadora, se acercaba a los grupos, un día incluso se sentó en uno de ellos, pero el tipo de tarea que realizaban le impedía poder participar en la misma.

En el caso de las tertulias literarias dialógicas, ocurre lo mismo que con los grupos interactivos: la propia definición de la práctica impedía la participación de todo el alumnado. Por eso, la maestra realizaba las tertulias pero con modificaciones, y consiguió que la práctica fuera inclusiva. En ella también podía participar Andrés.

En concreto, pensamos que las tertulias impiden la participación de todo el alumnado cuando se les pide que asistan al aula con la lectura del fragmento realizada. En esta clase, no todo el alumnado sabía leer, y tampoco sus familias. Por eso, el hecho de realizar la lectura en el aula, en lugar de en casa, permitió que todos accedieran al contenido del libro y pudieran comprender su significado. Además, en el aula de Estefanía, el trabajo de la tertulia no finaliza con la lectura y los comentarios sobre la misma, sino que es el alumnado quién una vez terminado el libro, propone una actividad relacionada con el mismo. Algunas de las tareas que se realizaron fueron la elaboración de un cómic y la dramatización de un teatro. En ambas actividades, todo el alumnado, incluso Andrés, participó.

CONCLUSIONES

En nuestro estudio, hemos podido comprobar que la implementación de técnicas definidas como interculturales e inclusivas (INCLUD-ED Consortium, 2011), no siempre generan prácticas de este tipo. Por ejemplo, hemos encontrado dificultades a la hora de promover la participación de todo el alumnado en los grupos interactivos. En concreto, con Andrés. Por tanto, coincidimos con Muntaner, Piña y De la Iglesia, (2015) al afirmar que los grupos interactivos no siempre son una práctica que favorece la atención de toda la diversidad.



Por otro lado, otras prácticas como los proyectos de trabajo, que en su propia definición sí que permitirían la participación de todo el alumnado y alcanzar un aprendizaje de máximos, en función de cómo se implementen pueden o no favorecer dicha inclusión.

Por lo tanto, concluimos que efectivamente, necesitamos definir aspectos básicos a la hora de pensar en prácticas inclusivas. Sin embargo, estos aspectos tendrían que facilitar una reflexión sobre el quehacer docente en base al modelo intercultural inclusivo, más que limitar la acción educativa. En otras palabras, que lo que prime sea la actitud y valores del docente y que la actividad permita una flexibilidad que posibilite la participación real de todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C., Alonso, J., Padrós, M. & Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24), 31-44.
- Aubert, A.; García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Paidós: Barcelona.
- Durán, D.; Giné, C. i Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gómez Mendoza, M. A. (1999). No solo tiza y tablero: epistemología de la pedagogía y de la educación. *Mesa redonda magisterio*, n.º48, Bogotá.
- Gómez Rosado, P. (2007). Las asambleas escolares. *P@K-EN-REDES Revista Digital del Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra*, I, (2). Recuperado de http://pakenredes.cepalcala.org/upload/file_aj14_05_09_7_02_54.pdf
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.
- INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011). FP6, Priority 7 (Social Sciences and Humanities), European Commission. www.ub.edu/includ-ed

- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Tesis doctoral), Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Muntaner, J., Pinya, C., y 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.
- Offir, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis*, 685 - 707.
- Soler, M. (2001). *Dialogic reading. A new understanding of the reading event*. (Tesis doctoral), Harvard University, England.
- Velasco, H. y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5.ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

LAS FAMILIAS Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

**Colmenero Ruiz, M^a Jesús¹; Cantero Rodríguez, Nuria²;
Rodríguez Moreno, Javier¹**

Universidad de Jaén, España

¹e-mail: mjruiz@ujaen.es, ¹e-mail: jrmoreno@ujaen.es

CEIP Navas de Tolosa (La Carolina, Jaén)

²nuriacante82@hotmail.com

Resumen. El objetivo principal de este trabajo es el de identificar y valorar la percepción que tienen las familias acerca de la educación intercultural y la diversidad cultural en los centros donde están matriculados sus hijos/as. Se sigue una metodología descriptiva que utiliza como instrumento de recogida de datos una adaptación del cuestionario de Matencio, Molina y Miralles (2015). Tras el análisis de los resultados, se ha podido observar que en líneas generales, los padres consideran que cada profesor ha de contribuir desde su área a poner en práctica y fomentar la interculturalidad, del mismo modo que es responsabilidad de toda la comunidad educativa atender al alumnado inmigrante, aunque no son conscientes de la importancia de utilizar un currículo intercultural.

Palabras clave: profesorado, familias, atención a la diversidad, educación intercultural.



MARCO TEÓRICO

En la actualidad, el sistema educativo necesita contemplar la diversidad cultural más que nunca para atender las necesidades del alumnado. El reconocimiento de la coexistencia de diferentes minorías culturales en la sociedad debería ser la base para la actuación del sistema educativo eficaz, que sea capaz de dar respuesta a las necesidades de todos los sectores culturales integrando de este modo a todo el alumnado. La Educación Intercultural obliga a reformar la práctica educativa, tratando de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales.

En consecuencia, a nivel institucional, el ámbito educativo ha de reflexionar sobre el concepto de interculturalidad, en cómo afecta ésta a la relación entre los miembros de la comunidad y si realmente se aplican las medidas adecuadas para conseguir una respuesta educativa eficaz y una integración real de dicha diversidad en las aulas. Tal como regula la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en el título II, los centros establecerán medidas específicas de apoyo educativo para atender las necesidades de todo el alumnado.

Según afirma Soriano (2005: 10), la educación intercultural es *“aquella educación que potencia las competencias en el alumnado que le permiten participar de forma responsable, crítica y democrática en una sociedad multicultural, siendo la escuela la responsable de formar a los jóvenes atendiendo a la diversidad, preparándolos para relacionarse con personas pertenecientes a otras razas, etnias, etc...; y participando en la igualdad de oportunidades y capacidades”*. Sin embargo, es muy complicado que las relaciones se produzcan en el mismo plano de igualdad, dado que la cultura mayoritaria siempre suele dominar en cantidad de aportaciones al grupo.

Una de las medidas que favorecen la atención a la diversidad en las aulas es el aprendizaje cooperativo y la tutorización entre iguales, de esta forma, cada alumno aporta lo que sabe al resto, elevando en gran medida su autoestima y motivando su participación en el aula. De igual forma es muy relevante el control del absentismo escolar, ya que frecuentemente las minorías étnicas suelen no dar importancia al número de ausencias en el centro, por ende, la labor tutorial es vital en el seguimiento de este proceso hasta que las familias lo interiorizan como necesario.

Existen medidas organizativas de los centros muy importantes para disminuir las posibles desventajas de la diversidad cultural como la oferta de programas de refuerzo durante la jornada escolar así como fuera de ella mediante programas de refuerzo y acompañamiento gratuitos como el PROA, PARCE... que acompañan al alumnado en el proceso de aceleración de sus aprendizajes y refuerzo de los mismos, así como la solicitud de recursos a la administración educativa como aumentar la presencia del servicio de orientación educativa en el centro, para facilitar el diagnóstico de posibles dificultades en el aprendizaje, profesorado de ATAL para ayudar al alumnado con la adquisición de la nueva lengua con programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española, y otras medidas y recursos con carácter compensatorio como las ayudas económicas para material, etc.

OBJETIVOS

Identificar y valorar la percepción que tienen las familias acerca de la educación Intercultural y la Diversidad Cultural en los centros donde están matriculados sus hijos/as.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se ha realizado en el centro público de Educación Infantil y Primaria “*Navas de Tolosa*” de la localidad la Carolina de la provincia de Jaén. Para la aplicación del cuestionario a la muestra, se ha contactado con el CEIP “*Navas de Tolosa*” de la localidad de la Carolina (Jaén), a través de la directora del centro que es coautora de este trabajo. Además, se ha contado con el visto bueno de las familias de los estudiantes asegurándoles, en todo momento, el anonimato y confidencialidad de los datos recogidos. El cuestionario fue aplicado de manera individual para cada familia en horario de mañana o de tarde, facilitándoles el tiempo y las instrucciones necesarias para una adecuada cumplimentación.

Para la recogida de datos se ha adaptado el cuestionario de Matencio, Molina y Miralles (2015) sobre la percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural. En nuestro estudio, hemos adaptado dicho cuestionario ya que los destinatarios han sido en lugar del profesorado, los padres, concretamente las familias del CEIP “*Navas de Tolosa*” de la localidad de la Carolina (Jaén). El índice de fiabilidad del cuestionario de nuestro estudio, obtenido a partir del coeficiente alfa de Cronbach, es de .801, por lo que se puede considerar apropiado. El cuestionario, destinado a padres de alumnos de las etapas de educación infantil y primaria, consta de 21 afirmaciones en una escala politómica de cuatro puntos (1=muy en desacuerdo; 2=poco de acuerdo, 3= bastante de acuerdo, 4=muy de acuerdo), en el que se recoge información sobre la percepción de las familias acerca de la interculturalidad en general, si el sistema educativo atiende de forma satisfactoria la atención a los alumnos inmigrantes...etc.

Muestra

Para la obtención de los resultados, se ha utilizado un tipo de muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual siendo, finalmente, 39 padres los que han accedido a participar en tal estudio, cumplimentando el cuestionario utilizado para ello. En la Tabla 1 se detalla la distribución de la muestra según el sexo, la edad y la formación académica a la que pertenecen.

Tal y como se muestra en la tabla 1, del total de la muestra, un 82.1% lo componen mujeres, mientras que un 17.9% son varones. Sus edades oscilan, en un 87.2% de los casos, padres entre 31 y 50 años; un 7.7% tiene menos de 30 años; un porcentaje algo menor lo constituyen padres entre 51 y 60 años de edad (5.1%). En cuanto a su formación académica, un 38.5% de la muestra afirma haber cursado los



estudios de EGB, mientras que un 20.5% son diplomados y tienen el título de Bachiller, respectivamente; un 17.9% ha cursado alguna licenciatura y, finalmente, sólo un 2.6% es graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Es relevante para este estudio saber si los padres tienen algún familiar o amigo inmigrante; sólo el 33.7% de la muestra manifiesta conocer a alguien en esta situación mientras que una inmensa mayoría (66.7%) no tiene ningún familiar ni amigo inmigrante. Afortunadamente, el 100% de los padres que participan en este estudio no consideran perjudicial para su hijo estudiar en un aula con compañeros inmigrantes.

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
Género	Varón	7	17.9
	Mujer	32	82.1
Edad	Menos de 30 años	3	7.7
	Entre 31 y 50 años	34	87.2
	Entre 51 y 60 años	2	5.1
Formación académica	EGB	15	38.5
	Diplomado	8	20.5
	Graduado en ESO	1	2.6
	Licenciado	7	17.9
	Bachiller	8	20.5
¿Conoce a algún familiar/amigo inmigrante?	Ningún alumno	26	66.7%
	Entre 1 y 5 alumnos	13	33.7%
¿Cree usted que es perjudicial para su hijo estudiar en un aula con alumnos inmigrantes?	No	39	100%
	Sí	0	0

Tabla 1. Datos sociodemográficos

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 20) al considerarlo un recurso idóneo para esta investigación.

EVIDENCIAS

Con la intención de analizar las percepciones de las familias acerca de la educación intercultural, se han examinado las opciones de respuesta de los padres a los ítems planteados (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 “muy en desacuerdo” y “muy de acuerdo” respectivamente.

La mayoría de los padres encuestados consideran que la escuela debe dedicarse a integrar a los alumnos inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, concretamente un 66.7%. En cuanto al hecho de que sea la escuela la que ha de garantizar el que los alumnos inmigrantes mantengan su propia cultura, los resultados revelan unos datos muy reveladores ya que un 59% no están de acuerdo mientras que un 41% están a favor de que sean los centros educativos los que han de conseguir que

su alumnado mantenga su propia cultura; e incluso, un 66.7% son partidarios de que deberían seguir cultivando su propia lengua materna.

Un 56.4% de los padres que han participado en este estudio revelan que la educación intercultural es una buena iniciativa a nivel teórico, pero en la práctica no se cumple. Del mismo modo, una inmensa mayoría, concretamente un 69.2%, piensan que para que se lleve a cabo una educación intercultural, no es suficiente con la aplicación de una serie de actividades puntuales sino que es necesario abordarla desde el Proyecto Educativo de Centro (82.1%), unido al hecho de que la diversidad cultural no debe ser abordada únicamente desde el área de Conocimiento del Medio Social y Ciencias Sociales (84.6%), sino que cada profesor ha de contribuir desde su área a poner en práctica y fomentar la interculturalidad (79.5%), del mismo modo que es responsabilidad de toda la comunidad educativa atender al alumnado inmigrante (92.3%).

Existe un ítem en el que los padres se encuentran bastante igualados; un 53.9% de las familias consideran que no es necesario transformar el currículo en intercultural, aunque haya pocos o ningún alumno inmigrante, mientras que un 46.1% manifiesta que sí.

Afortunadamente, un 89.7% de los padres es partidario de que la diversidad cultural favorece las posibilidades de entendimiento y permite el que los alumnos compartan lazos comunes y, ha de ser respetada, defendida y fomentada por todos (92.3%). Sin embargo, hay un hecho que deberíamos replantearnos y es que las familias, un 56.4% piensan que la diversidad cultural, crea, en ocasiones, desigualdad social, frente a un 43.6% que opina lo contrario, un 17.9% que empeora la integración escolar y un 15.4% que los alumnos inmigrantes incrementan la dificultad para desarrollar el currículo ordinario para el resto del alumnado.

	Muy en desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. La escuela debe dedicarse, sobre todo, a integrar a los alumnos inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que éstos se han instalado en nuestra sociedad.	10.3%	23.1%	46.2%	20.5%
2. La escuela debe garantizar a los alumnos inmigrantes poder adaptarse a nuestra cultura.	5.1%	7.7%	35.9%	51.3%
3. La escuela debe garantizar que los alumnos inmigrantes mantengan su propia cultura.	15.4%	43.6%	25.6%	15.4%
4. Los alumnos inmigrantes deberían seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su cultura.	10.3%	23.1%	46.2%	20.5%
5. Es sistema educativo atiende con suficientes garantías a la diversidad cultural.	7.7%	17.9%	56.4%	17.9%
6. La educación intercultural es una buena iniciativa, pero no se cumple en la práctica.	15.4%	28.2%	38.5%	17.9%



7. Para tratar la interculturalidad en los colegios no es suficiente a través de actividades interculturales puntuales.	10.3%	20.5%	53.8%	15.4%
8. Es preciso abordar la interculturalidad desde el Proyecto Educativo de Centro.	7.7%	10.3%	66.7%	15.4%
9. Cada profesor, desde su área, debe contribuir a poner en práctica la interculturalidad.	10.3%	10.3%	56.4%	23.1%
10. Es necesario transformar el currículo en intercultural, aunque haya pocos o ningún alumno inmigrante.	10.3%	43.6%	28.2%	17.9%
11. La diversidad cultural es una dificultad que puede verse superada con buena voluntad y comprensión por parte de todos (familias., escuela, Administración).	5.1%	5.1%	38.5%	51,3%
12. La diversidad cultural favorece las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes entre los alumnos.	10.3%	.	35.9%	53.8%
13. Valoro la diversidad cultural como una riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada por todos.	7.7%	.	43.6%	48.7%
14. La diversidad cultural no se debe tratar únicamente desde el área de Conocimiento del Medio Social y de Ciencias Sociales.	15.4%	.	51.3%	33.3%
15. La diversidad cultural crea, en ocasiones, desigualdad social.	30.8%	12.8%	35.9%	20.5%
16. La responsabilidad de atender educativamente a los alumnos inmigrantes debería ser, exclusivamente, de los especialistas en minorías étnicas y mediadores interculturales.	53.8%	33.3%	7.7%	5.1%
17. Es tarea de toda la comunidad educativa atender educativamente al alumnado inmigrante.	7.7%	.	33.3%	59%
18. En general, la presencia de alumnos inmigrantes no supone una situación conflictiva que reduce el rendimiento académico del alumnado no inmigrante.	5.1%	2.6%	43.6%	48.7%
19. Los alumnos inmigrantes incrementan la dificultad para desarrollar el currículo ordinario para el resto del alumnado.	46.2%	38.5%	10.3%	5.1%
20. Los alumnos inmigrantes presentan, por lo general, baja motivación para el estudio.	48.7%	30.8%	17.9%	2.6%
21. La excesiva concentración de alumnado inmigrante empeora la integración escolar.	61.5%	20.5%	12.8%	5.1%

Tabla 2. Resultados del análisis descriptivo (frecuencias)

CONCLUSIONES

Ante los resultados presentados, somos conscientes del papel tan fundamental que han de desempeñar las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, al ser parte de la comunidad educativa, sus percepciones y opiniones han de ser tenidas en cuenta. Las familias, en general, presentan unas percepciones positivas hacia la

diversidad y la educación intercultural, aunque hay situaciones que han de preocuparnos teniendo en cuenta en la sociedad multicultural en la que vivimos, como por ejemplo, el que haya familias que no vean la necesidad de transformar el currículo en intercultural aunque haya pocos o ningún alumno inmigrante. Desde estas páginas, manifestamos la necesidad no de transformar el currículo, sino la importancia de que el currículo sea intercultural pues así les damos la oportunidad a nuestros alumnos de que se enriquezcan con otras culturas y otros modos de ver la vida. Teniendo en cuenta lo anterior, la tarea docente presenta muchas dificultades, ya que dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, contextos, etc., exige un gran esfuerzo y una adecuada preparación de los diferentes profesionales de la enseñanza (Palomares, 1998). 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 con diferentes tipos de discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Matencio, R.M; Molina, J. y Miralles, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 67, 181-210.

Palomares, A. (1998). Un profesor para atender a la diversidad. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 13, 283-294.

Soriano, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: la Muralla.

JUNTOS ES MEJOR. HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL INCLUSIVA

Molina Diaz, Maria¹, Blasco López, Raquel²

Universidad Jaume I, España

¹e-mail: al259649@uji.es, ²e-mail: al259671@uji.es

Resumen. Desde el marco de la educación intercultural inclusiva y mediante procesos de investigación acción participativa, el proyecto que a continuación se presenta consiste en el diseño y puesta en marcha de un plan de acción centrado en el fomento de la participación familiar, partiendo de una detección de necesidades previa. La experiencia se ha llevado a cabo en el CEIP Mestre Carles Selma, centro que actualmente se encuentra en proceso de transformación hacia una escuela intercultural inclusiva y democrática, vinculada al territorio. En la puesta en marcha del proyecto, se realizó una sesión de grupos interactivos contando con la colaboración de diversos familiares. Tras la sesión, los participantes plasmaron sus percepciones y sentimientos a través de la expresión plástica y hablaron de las mimas en pequeñas entrevistas que se realizaron tras los grupos interactivos. Todo esto se registró en formato audiovisual con el objetivo de mostrar la experiencia a la comunidad educativa y poder reflexionar sobre la importancia de la implicación familiar y así poder potenciarla. Los resultados evidencian que, durante la puesta en marcha del proyecto se contó con la participación de varios familiares, no obstante, no fue un hecho puntual, tras la experiencia, ha aumentado la participación en el centro.

Palabras clave: educación intercultural inclusiva, investigación-acción participativa, transformación, diagnóstico social participativo, participación familiar.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El presente proyecto se enmarca dentro del modelo de educación intercultural inclusiva. Stainback y Stainback (1999) definen la educación inclusiva como una evolución del concepto de integración que supone la integración total y que, como bien puntualiza Moliner (2008), tiene como objetivo conseguir que nadie se quede fuera de la escuela ordinaria, tanto a nivel educativo, físico como social.

Asimismo, la educación inclusiva tiene múltiples beneficios para todo el alumnado, ya que mejora las relaciones sociales y el rendimiento académico y social, promueve el progreso de todos los niños, impacta positivamente su educación, reduce el miedo y la ignorancia y construye relaciones de amistad, respeto y comprensión (Sola y López, 2000; CSIE, 2000; Frederickson y Cline, 2002).

Por lo que se refiere a la educación intercultural, se puede definir como:

Modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Sales y García, 1997, p.46).

Así pues podemos considerar que en la educación intercultural y la educación inclusiva subyacen las mismas bases, centrándose en superar los modelos compensadores e integradores y concibiendo la educación, la cultura y la diversidad de forma similar. En ambos modelos se trabaja por una educación para todos desde una perspectiva democrática, concibiendo la diversidad como positiva y enriquecedora en cualquiera de sus manifestaciones (Lluch, 1995; López Melero, 1995).

En este proyecto, siguiendo la línea de la investigación-acción participativa (IAP) se persigue transformar una realidad partiendo de la colaboración de los agentes implicados. Encontramos en la IAP un proceso metodológico centrado en la reflexión y la acción, mediante procesos de participación democrática que permiten construir una ciudadanía crítica desde movimientos de transformación inclusiva e intercultural (Sales, 2012).

Según Lobillo (2002) para iniciar procesos de IAP disponemos de una herramienta muy efectiva que facilita espacios de reflexión colectiva imprescindibles en estos casos, siendo esta la diagnosis social participativa. Martínez (1995) apunta que a través de las técnicas de diagnóstico social participativo (DSP) son los miembros de la comunidad los que detectan sus necesidades, analizan las causas e identifican las fortalezas y debilidades para buscar soluciones.

Este trabajo se centra en el proceso de transformación de un centro educativo focalizando en la participación familiar. Múltiples estudios sobre el tema muestran que esta no solo constituye uno de los mejores predictores de éxito académico, sino que también se trata de una de las principales soluciones a los problemas que se pueden plantear en la escuela, por lo que dicha participación se hace especialmente importante en los centros educativos (Jeynes, 2011).

En esta línea, uno de los motivos más importantes por los cuales se debería potenciar la participación de las familias en la escuela es que existe una amplia evidencia empírica que indica que la participación de estas, además de constituir un derecho y un deber, aporta grandes beneficios no solo a los estudiantes, sino también a la escuela y a las propias familias (Reparaz y Naval, 2014). Así pues, se trata no solo de mejorar el rendimiento académico del alumnado, sino de mejorar la calidad de vida de todas las personas que forman la comunidad educativa.

Cabe destacar que investigaciones realizadas por el Proyecto INCLUD-ED en catorce países europeos sobre las prácticas que generan más inclusión y éxito escolar han demostrado la correlación que existe entre la colaboración escuela- familia y la mejora educativa y organizacional (Epstein y Salinas, 2004; Feito, 2011), evidenciando que la implicación familiar aumenta el rendimiento del alumnado y contribuye no solo a la inclusión educativa y social, sino también a crear una escuela con más sentido (García, Mircea y Duque, 2010; Martínez y Niemelä, 2010).

Trabajos como el de Peirats y López (2013) muestran como las prácticas escolares conocidas como actuaciones de éxito favorecen la participación familiar. Una de estas actuaciones son los grupos interactivos, definidos por dichos autores como una metodología que busca una enseñanza igualitaria compartida por toda la comunidad. Asimismo también se remarca en el estudio que esta actuación tiene cabida dentro de una escuela inclusiva, con pretensiones de que haya una transformación social en los centros en los que se pone en práctica y sus entornos.

OBJETIVOS

El proyecto tiene como objetivo general promover la participación de las familias en un centro escolar que tiene un enfoque inclusivo. A su vez, este objetivo se concreta en cuatro objetivos específicos, siendo estos:

- Objetivo 1: Detectar las necesidades presentes en el contexto
- Objetivo 2: Diseñar un plan de acción para fomentar la participación de las familias en el centro/grupos interactivos
- Objetivo 3: Implementar el plan de acción
- Objetivo 4: Difundir el proyecto llevado a cabo en el centro

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Seguidamente se explica el contexto, la metodología utilizada y el desarrollo de la experiencia diferenciando tres momentos: la detección de necesidades, la propuesta de acción y la evaluación y difusión del proyecto.



Contexto

El proyecto se desarrolla en el CEIP Mestre Carles Selma de Castellón de la Plana. El centro se sitúa en la periferia de la ciudad en un barrio con entidad propia. En el curso escolar 2012-2013, se comenzó un proceso de transformación hacia una escuela intercultural inclusiva y democrática, vinculada al territorio. Para ello, se contó con el asesoramiento del Grupo de Investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I.

Actualmente el colegio continúa con el proceso de transformación, realizando prácticas inclusivas (tutoría entre iguales, tertulias literarias, grupos interactivos...) para potenciar el aprendizaje cooperativo a la vez que se buscan espacios comunes entre la escuela, familias y el barrio. Cuando el colegio se convirtió en una comunidad de aprendizaje, se realizó la dinámica La escuela de mis sueños, para construir un ideario de centro común a toda la comunidad.

Metodología

El proyecto se enmarca dentro de la Investigación Acción Participativa, ya que se busca que sean los miembros de la propia comunidad quienes tengan el poder para asumir las acciones que les lleven a la mejora de sus condiciones de vida (Lewin, 1992). En este caso, se ha recogido la voz de la comunidad educativa, para conocer las necesidades que hay en el centro desde diferentes puntos de vista, y se ha procurado que sean estas mismas personas quienes realicen los cambios necesarios con el objetivo de ofrecer una mejora a los mismos agentes que forman dicha comunidad.

Exposición de la práctica

Detección de necesidades:

Para dar respuesta al primero de los objetivos se utilizaron entrevistas y técnicas de diagnóstico social participativo (DSP). Las entrevistas fueron realizadas al director y a una tutora del centro. En ellas se abordaron los siguientes temas: percepciones sobre el centro, necesidades detectadas en él, participación de las familias, metodología utilizada en el aula y resolución de conflictos. Por lo que se refiere a las técnicas de DSP, se utilizaron las conocidas como La escuela de mis sueños, el espejo y bola de nieve/ grupo nominal. Cabe remarcar que aunque el colegio ya realizó esta DSP cuando se convirtió en comunidad de aprendizaje, se decidió repetirla para actualizar los sueños, detectar otras necesidades o reafirmar las que ya habían sido detectadas.

Seguidamente, se realizó un análisis crítico del imaginario mediante la técnica del espejo, ya que se consideró importante analizar los sueños con todos los agentes de la comunidad o representantes de estos que habían participado en la DSP.

Una vez hecho este análisis, se pasó a la priorización de las necesidades. Para ello se utilizó la DSP que combinó aspectos de la bola de nieve y del grupo nominal,

haciendo uso tanto de la argumentación como la votación para priorizar. Los sueños elegidos finalmente fueron: hacer excursiones con los familiares y los miembros del claustro y acabar con los piojos. Partiendo de esta priorización se reflexionó, tratando de ver si había algún factor común a todas. Tras el análisis se llegó a la conclusión que en lo invisible de estas propuestas se hallaba la demanda de aumentar la implicación y participación de las familias en el centro.

Propuesta de acción

Partiendo de la necesidad implícita en los sueños priorizados por la comunidad se diseña una propuesta de acción. Esta consistía en realizar una sesión de grupos interactivos en la clase de 2º de EP junto con los familiares que quisieran participar. Anteriormente se contactó con el AMPA y con la tutora de 2º de EP para invitar a las familias a la sesión de grupos interactivos.

El 28 de octubre se llevó a cabo la sesión contando con la participación de cuatro familiares. Al terminar la actividad, se formaron dos grupos: uno compuesto por los niños cuyos familiares no habían participado y el otro, por los niños cuyos familiares sí habían participado y por dichos familiares. A cada uno de los grupos se les dio el mismo material plástico y se les pidió que expresaran cómo se habían sentido al realizar los grupos interactivos. Tras la experiencia, se entrevistó a los familiares y a todo el alumnado participante para conocer sus percepciones y emociones respecto a la sesión. El desarrollo de la práctica se registró a través de grabaciones con el fin de elaborar un vídeo que se utilizaría en la difusión del proyecto.

Difusión del proyecto

Tras la puesta en marcha se procedió a la difusión del proyecto mediante la visualización de un vídeo elaborado a partir de lo recogido en la sesión de grupos interactivos con el fin de dar a conocer a la comunidad el proyecto, reflexionar sobre la importancia de su implicación y participación en el centro escolar.

Aprovechando la asistencia de las familias en la difusión, se solicitó su participación de forma más directa. Diferentes familiares se ofrecieron voluntarios a participar en las sesiones de grupos interactivos que se llevarían a cabo en las próximas semanas. Esto se registró mediante un horario semanal.

EVIDENCIAS

Seguidamente se exponen los resultados del estudio.

En primer lugar se muestran los datos cualitativos extraídos de las entrevistas y las dinámicas de DSP realizadas en la fase de detección de necesidades. Con el objetivo de facilitar la interpretación de los datos se incluye un esquema (figura 1) que contiene las diferentes categorías que resumen los datos extraídos.

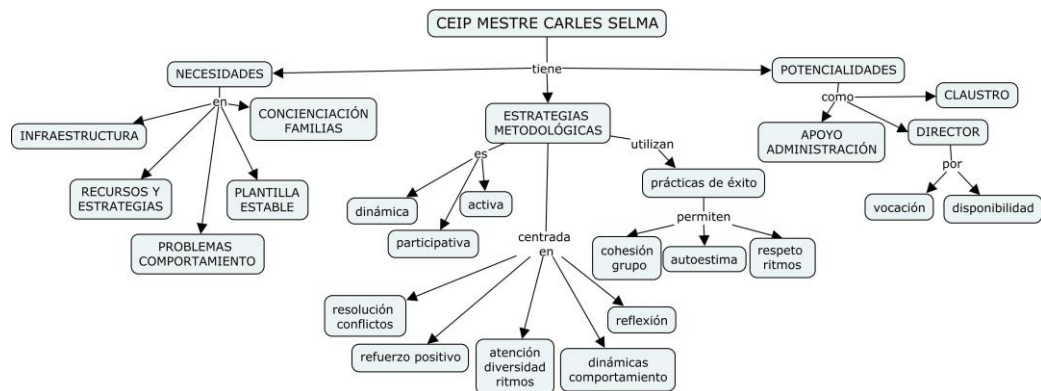


Figura 1. Esquema de datos cualitativos de la fase de detección de necesidades

En la fase de detección de necesidades se evidenció la existencia de múltiples necesidades en el centro que giraban en torno a problemas de comportamiento, escasez de recursos y estrategias para trabajar la convivencia, y falta de una plantilla estable de docentes en el colegio. Asimismo también se hace referencia a necesidades relacionadas con las infraestructuras y con la concienciación de las familias en cuanto a la implicación en las tareas escolares e higiene de los alumnos y en cuanto a la participación de las familias. Concretamente de la participación, el director y la tutora entrevistada coinciden en que esta es escasa, tanto en el aula como en las reuniones o en el AMPA.

Asimismo en esta fase se ponen de manifiesto múltiples estrategias metodológicas que utiliza el centro. Se destaca que la metodología es dinámica, participativa y activa, y está centrada en la resolución de conflictos, refuerzos positivos, atención a la diversidad, dinámicas de comportamiento y reflexión. También apuntan que utilizan prácticas de éxito que les permiten trabajar múltiples aspectos destacando la cohesión de grupo, la autoestima y el respeto de ritmos.

Finalmente también se han detectado potencialidades, entre las que están el apoyo de la administración, la dirección del centro y el claustro. Se destaca, sobre todo la figura del director por su vocación social y educativa, por su disponibilidad horaria que le permite resolver y atender todo tipo de problemas, necesidades y demandas.

Seguidamente se muestran los resultados cuantitativos:

Por lo que respecta a la fase de planificación y puesta en marcha, se contó con el apoyo y la colaboración de algunos miembros de la comunidad. En total, fueron cuatro los familiares que participaron en la sesión de grupos interactivos.

Seguidamente a la sesión de difusión, acudieron veintidós personas, quince de ellas familiares. De estos familiares, nueve se ofrecieron voluntarios a participar en las

próximas sesiones de grupos interactivos. En total, los nueve familiares citados cubrieron un total de doce sesiones. Finalmente, los registros muestran que todos acudieron a las sesiones a las que se habían comprometido, fallando únicamente uno de ellos a una de las sesiones.

CONCLUSIONES

Seguidamente se comprueba la consecución de los objetivos, se vinculan estos con otros trabajos revisados y se enuncian limitaciones y propuestas de mejora.

En cuanto al primer objetivo, los resultados confirman la consecución del mismo. Se han detectado las necesidades presentes en el contexto, siendo estas imprescindibles para llevar a cabo una propuesta de acción, transformación y mejora coherente en dicho contexto. En cuanto al segundo y tercero de los objetivos, que eran diseñar e implementar un plan de acción para fomentar la participación familiar en el centro, también se han cumplido.

Partiendo de la escasa participación familiar en el centro se diseñó una intervención y se llevó a la práctica. Como se evidencia en los resultados, con el desarrollo del proyecto se ha conseguido aumentar la participación de las familias, ya que se ha contado con su colaboración tanto durante la puesta en marcha de la práctica como después de la misma, dando continuidad al proyecto. Finalmente, el cuarto objetivo referente a la difusión del proyecto, como bien reflejan los resultados también se ha alcanzado, utilizando como herramienta un vídeo.

Los resultados obtenidos concuerdan con los estudios revisados (Peirats y López, 2013; Chocarro y Sáenz de Jubera, 2015) en los que se muestra la efectividad de los grupos interactivos para aumentar la participación familiar y conseguir mayor implicación por parte de las familias, pero no solamente de ellas, sino también de toda la comunidad.

Seguidamente se comentan las limitaciones encontradas en este estudio. La mayor limitación ha sido el tiempo, puesto que se estaba muy condicionado por el horario escolar y la temporalización del mismo proyecto. Asimismo, otra de las limitaciones encontradas ha sido la escasa accesibilidad para llegar a todas las familias de forma directa.

En cuanto a las propuestas de mejora, destacar una mejor organización temporal dentro del grupo investigador para optimizar el trabajo, así como contactar con las asociaciones del barrio para trabajar de forma colaborativa y aunar fuerzas por conseguir que los proyectos que parten de necesidades reales del barrio tengan un mayor impacto en la población.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chocarro, E. y Sáenz de Jubera, M. (2015). Grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 27, 585-601.
- CSIE (2000). Ten reasons for Inclusion. Recuperado (03.02.2017), de (<https://goo.gl/Wb41Pd>)
- Epstein, J.L. y Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 6, 12-18.
- Feito, R. (2011). Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos. Madrid: Morata.
- Frederickson, N. y Cline, N. (2002). *Special Educational Needs: Inclusion and Diversity*. Nueva York: McGraw-Hill Education.
- García, R.; Miercea, T. y Duque, E. (2010). Socio-cultural transformation and the promotion of learning. *Revista de psicodidáctica*, 15, 177-189.
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Lewin, K. (1992). *La investigación acción participativa*. Madrid: Popular.
- Lluch, X. (1995) Para buscar contenido a la educación intercultural. *Investigación en el aula*, 26, 69-81.
- Lobillo, J. (2002). *Experiencias de diagnóstico rural participativo*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Martínez, A. (1995). *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades*. Costa Rica: Catie.
- Martínez, B. y Niembelä. R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 69-77.
- Moliner, O. (2008). *Educación inclusiva*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I
- Peirats, J. y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS*, 28, 197-211.
- Reparaz, Ch. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo escolar del estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 25-38). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5, 51 – 68.

Sola, T. y López, N. (2000). Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Stainback y Stainback (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

EL FISIOTERAPEUTA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Blanco Magadán, Susana¹
De Castro Casares, M^a Elena², López Álvarez, Mirian³,
Gil López M^a Delfina⁴, Fraile Nava, M^a Aránzazu⁵

¹ Fisioterapeuta, Colegio Público Poeta Juan Ochoa, Avilés, España
e-mail: sublanma@hotmail

² Fisioterapeuta, Colegio Público Rey Pelayo, Gijón, España
e-mail: decastroelena@hotmail.com

³ Fisioterapeuta, Colegio Público Jacinto Benavente, Gijón, España
e-mail: mirianlopezalvarez@yahoo.es

⁴ Fisioterapeuta, Colegio Público Benjamín Mateo, Langreo, España
e-mail: finagil@yahoo.es

⁵ Fisioterapeuta, Colegio Público La Corredoria, Oviedo, España
e-mail: aranchafraille@gmail.com

Resumen. La escuela inclusiva, en la que todo el alumnado se vuelve partícipe en su propio proceso de aprendizaje-enseñanza, no puede ser una realidad sin la atención de la parte motora de aquellos alumnos con NEE derivadas de discapacidad física. Es por ello, que la figura del fisioterapeuta adquiere un valor importante para lograr su participación plena, mediante el trabajo coordinado y transdisciplinar del equipo educativo.

Con el presente trabajo queremos dar a conocer nuestra labor como fisioterapeutas educativos en el Principado de Asturias. Existimos en los centros desde los años setenta, al principio, sólo en los colegios de educación especial y posteriormente también en los centros ordinarios. Aún así, a día de hoy, seguimos siendo una figura un tanto desconocida. Formamos parte de los equipos educativos que atienden al alumnado con diversidad funcional. Nuestra organización y funcionamiento son claves para poder abarcar a dicho alumnado, tanto en centros ordinarios como de educación especial, de toda la comunidad.

Palabras clave: diversidad funcional, educación inclusiva, fisioterapia educativa, alumnos con NEE, participación



INTRODUCCIÓN

Las personas con discapacidad son particularmente vulnerables a las deficiencias que presentan los servicios públicos, tales como la atención de la salud, la asistencia y el apoyo, incluida la escuela (OMS, 2011). A este respecto, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la OMS (2001) ya había asentado las bases de este concepto, dando un giro a la definición de estado de salud, incluyendo tanto factores personales como ambientales en la misma. Aprovechar los elementos facilitadores y acabar con las barreras que limitan la participación, es fundamental en el proceso de inclusión. Así mismo, la teoría de sistemas, entiende el aprendizaje motor como la interacción del entorno, el individuo y la tarea, influyéndose mutuamente.

Desde el punto de vista científico, queda sobradamente demostrado que la intervención sobre personas con diversidad funcional ha de ir dirigida, no sólo a intentar corregir las discapacidades físicas subyacentes y los problemas funcionales, sino también a mejorar el entorno, la independencia en las actividades de la vida diaria y la participación en la comunidad. Es por ello, que se entiende la necesidad de la figura del fisioterapeuta en el propio entorno del alumnado con diversidad funcional, ya que el contexto influirá en su estado motor y viceversa. Por eso, nuestra labor es tanto una necesidad como una oportunidad de aprovechar la riqueza de la escuela en el proceso de desarrollo psicomotor de estos niños, clave en el resto de aprendizajes.

Podemos definir la fisioterapia educativa como la aplicación de los conocimientos específicos de la disciplina de la fisioterapia, a niños con necesidades educativas especiales de carácter motriz durante el periodo escolar, a través de un enfoque de actuación transdisciplinar para facilitar al niño la consecución de los objetivos establecidos en el currículo educativo: autonomía, independencia, socialización, etc (Casanova Cánovas & Salzae González, 2002).

OBJETIVO

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer nuestra figura como fisioterapeutas dentro de la comunidad educativa, mostrando todo lo que podemos aportar para favorecer la inclusión del alumnado con NEE asociadas a discapacidad física, en los centros educativos públicos del Principado de Asturias.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Durante el proceso integrador de los alumnos con diversidad funcional en los centros educativos, ya se pensó en el fisioterapeuta como la figura idónea para dar respuesta a las dificultades del alumnado con discapacidad motora. Desde entonces nos hemos ido incorporando, en primer lugar a los colegios de educación especial, y más tarde a los centros ordinarios (Ordoñez Mora L.T., 2016), abarcando actualmente todo el territorio asturiano.

Recursos personales

En la actualidad, somos veinticinco fisioterapeutas (Fig. 1) en ciento ocho centros públicos de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, en diferentes etapas (Fig.2). Formamos parte de las unidades y departamentos de orientación (Decreto147/2014). Para abarcar escuelas tan dispersas, la mayoría de los fisioterapeutas somos itinerantes.

Nos podemos encontrar con dos tipos de perfiles:

- Un fisioterapeuta en el equipo regional para la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE).
- Veinticuatro fisioterapeutas en los centros educativos, tanto de educación especial como de educación ordinaria. En este curso estamos realizando una media semanal de ciento sesenta kilómetros por persona itinerando hasta a doce centros educativos.



Figura 1. Nuestra intervención en cifras

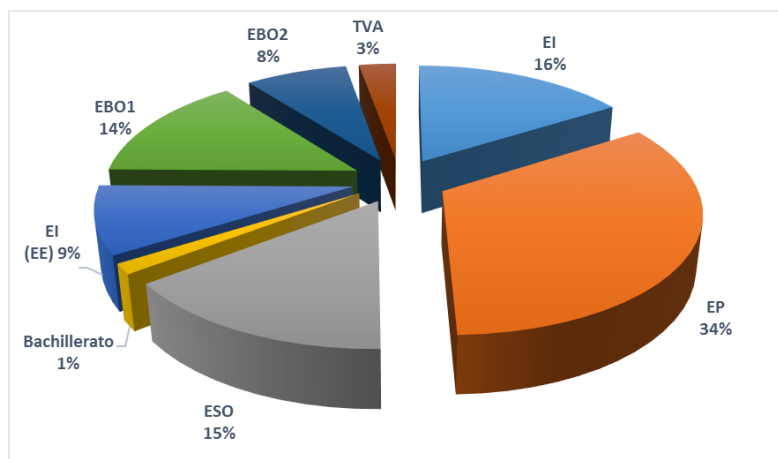


Figura 2. Distribución en porcentajes de la atención de fisioterapia por etapas

Funciones de los fisioterapeutas

Cada comunidad autónoma sigue una normativa diferente, existiendo escaso desarrollo legislativo. Según la consejería competente en materia de educación en Asturias en el año 2002, se establecieron las siguientes funciones de los fisioterapeutas educativos:

❖ A

Tipo de alumnado:

En este curso reciben atención de fisioterapia un total de 287 alumnos de NEE derivadas de discapacidad física, escolarizados en las diferentes modalidades de educación especial, combinada u ordinaria.

En general, el alumnado atendido puede clasificarse en alguno de los siguientes grupos:

- ✓ Alumnado con afectación motriz permanente no degenerativa: parálisis cerebral infantil, espina bífida, lesión medular, parálisis braquial obstétrica, artrogriposis, amputaciones, tumores...
- ✓ Alumnado con patología de tipo degenerativo: distrofia muscular de Duchenne, atrofia muscular espinal, ataxias, enfermedades reumáticas, fibrosis quística...
- ✓ Alumnado con retraso psicomotor: aquel que, por causas diversas, manifiesta un atraso cualitativo y/o cuantitativo en su desarrollo en relación a los estadios motrices de los tres primeros años de vida.

Metodología

Nuestra intervención sigue un plan de actuación global con el resto del equipo educativo y la familia, siempre orientado a fomentar la participación, presencia y aprendizaje del alumnado, requisitos para una educación inclusiva (Echeitia, 2013).

De este modo, nuestro trabajo se extiende a las veinticuatro horas del día permitiendo que la repetición de la tarea logre la generalización del aprendizaje y su extensión al resto de actividades.

Los fisioterapeutas educativos realizamos dos tipos de intervención (Cano de la Cuerda, 2012):

- ✓ **Atención directa:** incluye todas aquellas actuaciones en las que se utilicen técnicas fisioterápicas y estrategias aplicadas directamente sobre el alumno, tanto en el aula de fisioterapia como en la de su grupo y en el resto de contextos escolares (escaleras, patio, gimnasio, comedor...), siguiendo una metodología activa, motivadora, participativa y en coherencia con los avances de la neurociencia.

Para ello partimos de una valoración inicial, en función de la cual establecemos unos objetivos de trabajo orientados al control postural, transferencias, desplazamientos, manipulación, respiración, percepción corporal y espacial, entrenamiento para el uso de materiales de acceso...

- ✓ **Atención indirecta:** Son todas aquellas tareas de: diseño y adaptación de productos de apoyo (asientos de yeso, bipedestadores, adaptadores para la grafomotricidad...), elaboración de documentación (ficha de fisioterapia, PGA, PTI...), valoración, búsqueda de información, coordinación con el equipo educativo del centro, familias y otros profesionales externos (médicos, ortopedas, monitores deportivos...), actividades de sensibilización de la comunidad educativa (jornadas de discapacidad, charlas...), etc, que inciden sobre el proceso educativo del alumnado.

A parte de las actuaciones anteriormente descritas, realizamos otras actividades que implican a toda la comunidad educativa (Aguado, A. L., Alcedo M.A., 2001) ayudando a avanzar en el proceso de inclusión.

Entre otras nos podemos encontrar con:

Organización y participación en recreos inclusivos.

Asesoramiento, apoyo y participación en las salidas escolares para que éstas estén adaptadas a todo el alumnado.

Colaboración en las diferentes actividades organizadas en el centro: festivales, día de la paz, carnavales, amagüestu...

Realización de jornadas sobre diversidad funcional, deporte adaptado...buscando la sensibilización de toda la comunidad.



➤ ...

EVIDENCIAS

Existen numerosas referencias bibliográficas en relación a los beneficios de trabajar en la escuela por ser el entorno natural del niño y porque los aprendizajes se hacen también extensivos al entorno familiar y social (Carey, 2012), (Kaminker, 2015), (CIF, 2001)...

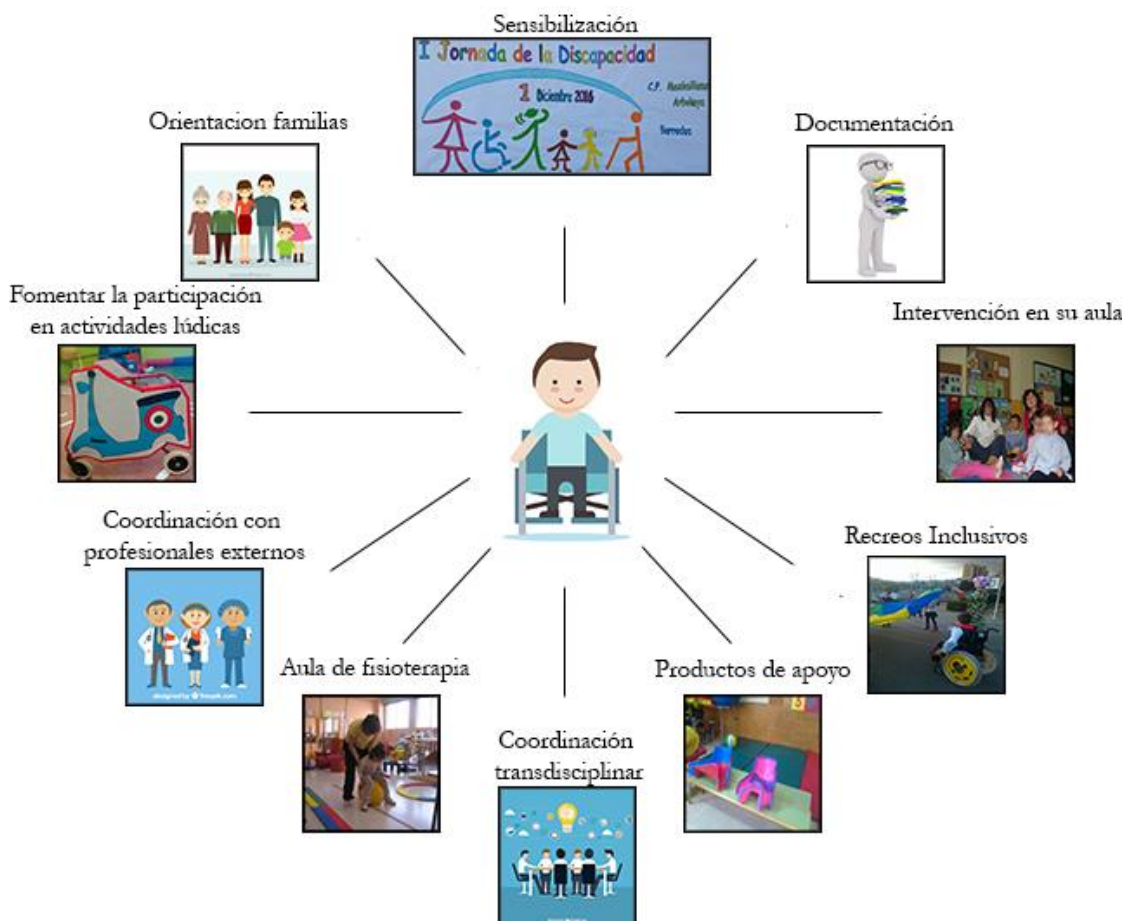


Fig.3 Marco de actuación de la fisioterapia educativa

CONCLUSIONES

La educación inclusiva defiende una educación para todos, buscando la participación plena de cada uno de los miembros que componen la diversidad del alumnado. El fisioterapeuta educativo es una figura fundamental, pudiendo intervenir en múltiples aspectos que favorecen la inclusión del alumno con NEE derivadas de discapacidad física. Por todo ello, consideramos que sería muy positivo que la comunidad conociera las posibilidades que ofrece la fisioterapia educativa.

La meta es llegar a un trabajo transdisciplinar donde todos busquemos los mismos objetivos y aportemos nuestra experiencia más allá de cada disciplina, con el único fin de alcanzar la inclusión del alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, A. L., Alcedo M.A. (2001). Necesidades Educativas especiales derivadas de la discapacidad física. Recuperado (01.02.2017) de: <https://goo.gl/6m3Lns>
- Cano de la Cuerda, R. Collado Vázquez., S (2012). *Neurorehabilitación, Métodos específicos de valoración y tratamiento*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Carey H, Long, T. (2012). The pediatric physical therapist's role in promoting and measuring participation in children with disabilities. *Pediatric Physical Therapy*, 24(2):163-70.
- Casanova Cánovas, I.M; Salazar González, J.A., P. A. (2002). Fisioterapia educativa: el papel del fisioterapeuta en la mejora de la coordinación óculo manual: un protocolo de intervención. *Fisioterapia y calidad de vida*, 5(1), 26-48.
- Decreto 247/2014 de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional del Principado de Asturias (BOPA 29-XI-2014).
- Echeitia, G. (2013). *Educación inclusiva. Sentido, desafíos y turbulencias*. (RedCies). Ponencia de clausura 6ª Edición encuentro internacional de tecnologías de bajo coste. Centro de Recuperación de Personas con Discapacidad Física de Albacete.
- Kaminker, M., Effgen, S. (2015). Provision of School-Based Physical Therapy Services. *Pediatric Physical Therapy*, 27(2):169.
- Ordoñez Mora L.T., (2016). Procesos de inclusión escolar mediados por fisioterapia en niños de 0 a 16 años con discapacidad. *Horizontes pedagógicos*. Vol. 18, num 1,126-136.
- Organización Mundial de la Salud (2011) Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado (01.02.2017) de: <https://goo.gl/AiG294>
- Organización Mundial de la Salud. *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud* (2001). Recuperado (01.02.2017) de <https://goo.gl/IQ3WVz>



Ruiz Salmerón, F. (2015). *Guía básica de fisioterapia educativa*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.

APRENDIZAJE EN RED A TRAVÉS DE LAS MATEMÁTICAS.

Mercader Martínez, Laura, Torrijos Moreno, Nuria

¹ CRA Tierras de Viriato, Laura Mercader Martínez

e-mail: laura.mercader88@gmail.com, España

² CRA Los Olivos, Nuria Torrijos Moreno,

e-mail: nuritorry@hotmail.com, España

Resumen. Generalmente, las matemáticas que se enseñan en la escuela son producto histórico de un soporte basado en papel y lápiz, pero teniendo en cuenta que la metodología empleada en la enseñanza de las matemáticas ha ido evolucionando a lo largo de la historia con la aparición del ábaco o de la calculadora, pareciera ser que a partir del S.XIX hubiera habido un estancamiento en lo que a plantearse un debate sobre la pertinencia de la enseñanza de las matemáticas se refiere.

Para ello este proyecto propone salir de la rutina del libro y el cuaderno, para dar sentido a las matemáticas partiendo de un aprendizaje significativo y funcional en el que cada uno de los conceptos matemáticos se plantee inicialmente desde una perspectiva teórica, para posteriormente ser aplicado en situaciones reales en el día a día de los alumnos. Pero no de forma aislada, sino de forma integrada en una red de aprendizaje on-line, a través de un blog, en la que participarán profesores, alumnos, familias, instituciones y otros centros de España, compartiendo gran variedad de situaciones problema que surgen o podrían surgir en la rutina diaria de cualquier persona.

Palabras clave: matemáticas, retos, blog, comunidad educativa, competencias.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Son muchos los autores que hablan del poco sentido pedagógico que conlleva el aprendizaje repetitivo de los algoritmos tradicionales, entre ellos Baroody, 1988; Chamorro, 2005; Dickson, Brown y Gibson, 1991; Gómez, 1999; Martínez, 2011; Maza, 1989; sin embargo, todavía predomina la enseñanza de las cuatro operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) de forma tradicional en las escuelas. De hecho, Maier (1987) afirmaba que el uso de estas cuatro reglas de cálculo en la escuela únicamente estaba destinado a la supervivencia escolar.

A lo anterior hay que añadirle el hecho de que los algoritmos son presentados al alumnado a muy temprana edad, obviando el desarrollo cognitivo y emocional, y la madurez de los escolares. En España, con seis años aprenden sus primeras sumas y con ocho años afrontan las primeras multiplicaciones, pero todo ello desde una perspectiva poco funcional para el alumno, ya que el principal instrumento de trabajo del niño es el cuaderno o la pizarra, donde se exponen situaciones problema que, aun intentando ser adaptadas a la realidad cercana del niño, quedan demasiado lejos de su capacidad de abstracción.

Esto genera unas expectativas demasiado altas del alumnado, pues implica una adquisición de los procedimientos matemáticos excesivamente mecánica que con el paso del tiempo y la falta de práctica se acaba olvidando, pues carece de sentido y, por ende, de aplicación a la realidad del niño.

Según Martínez (2011), en la escuela de hoy sigue sin enseñarse a calcular, sino un proceso mecánico y repetitivo, es decir, no se desarrollan destrezas innatas de cálculo, sino que se aprenden instrucciones de memoria para realizar cuentas. Esto nos conduce a que los niños y niñas de nuestras aulas sean capaces de realizar complicadas multiplicaciones, pero no de resolver problemas reales donde las puedan aplicar.

Ante esta realidad, tanto los referentes universales sobre educación matemática como los marcos normativos actuales inciden en la idea de desarrollar, además de las capacidades de cálculo mental flexible, estimación numérica y razonamiento cuantitativo, entre otras (Greeno, 1991); las destrezas y actitudes pertinentes que les lleve a un pleno desarrollo de la competencia matemática. Esto nos lleva a la necesidad de un cambio metodológico, más que necesario en esta dirección.

OBJETIVOS

El objetivo fundamental que se pretende alcanzar con este proyecto es la implantación de una metodología que conlleve un aprendizaje lo más significativo y funcional para el niño y para el docente a partir de una red de centros on-line en la que participen todas las comunidades educativas que formen parte del contexto de cada uno de los colegios que formen parte en el mismo. Todo ello en función de mejorar el rendimiento en las competencias Matemática y en Ciencia y Tecnología

principalmente, así como en la competencia para aprender a aprender, la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital. Este objetivo se va a concretar en los siguientes:

- Adecuar las matemáticas a la realidad del alumno a través de un aprendizaje significativo y funcional.
- Perfeccionar la capacidad de cálculo mental, permitiendo al alumno resolver problemas de la vida cotidiana sin el uso del papel o la calculadora.
- Facilitar estrategias de cálculo a partir de patrones que ayuden a comprender el comportamiento de los números y la resolución de problemas.
- Mejorar los resultados en resolución de problemas a partir de sus categorías semánticas: cambio, combinación, comparación, igualación, reparto igualatorio, producto cartesiano, isomorfismo de medidas y escalares... Para ello, se partirá de representaciones de los problemas con materiales manipulativos, para la posterior generalización a otras situaciones de la vida real.
- Resolver problemas de la vida cotidiana utilizando estrategias personales y relaciones entre los números, explicando oralmente el significado de los datos, la situación planteada, el proceso, los cálculos realizados y las soluciones obtenidas, y formulando razonamientos para argumentar sobre la validez de una solución, identificando, en su caso, los posibles errores, fomentando así una mejora de la capacidad comunicativa del niño.
- Desarrollar estrategias de aproximación, estimación y redondeo, para emplearlas en las distintas operaciones básicas.
- Motivar y estimular al alumnado para el aprendizaje de las matemáticas, haciéndolo protagonista del mismo y disfrutando de las actividades.
- Implicar a toda la comunidad educativa en la resolución de los retos matemáticos, (familias, vecinos, profesionales, instituciones...).
- Integrar las TIC como un elemento cotidiano y fundamental en el aprendizaje.
- Colaborar con otros centros fomentando la cooperación entre escuelas de diferentes puntos de España.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Cada vez está más extendida la concepción de las matemáticas como una de las áreas más complicadas y tediosas. De hecho, por norma general los estudiantes rara vez muestran entusiasmo a la hora de trabajar con ellas en el aula.



Esto es debido a que, como ya se ha apuntado anteriormente, la enseñanza de las matemáticas se concibe como algo mayoritariamente mecánico y repetitivo, quedando muy lejos de ser doradas de sentido para el mundo de los niños, lo que nos lleva a una falta de comprensión y, por ende, a una frustración que hace de esta, una de las áreas menos disfrutadas en las aulas.

A raíz de esta situación surgió la necesidad de emprender un proyecto en el que se lograra cambiar la perspectiva del aprendizaje de las matemáticas, pasando de un aprendizaje pasivo basado en la resolución de cuentas y problemas, a un aprendizaje activo en el que el niño se sienta integrado en la situación o problema matemático. Esta idea se materializa en la plataforma de “El blog de los retomáticos” el cual en primera instancia fue concebido como un mero feedback bidireccional entre dos aulas de 3º de primaria de distintos centros públicos CRA Fuente Vieja (Mira, Cuenca) y CEIP Fuente del Oro (Cuenca).

El objetivo a perseguir era fundamentalmente incrementar la motivación del alumnado, al tiempo que estudiaran las matemáticas de forma manipulativa y adaptada a sus verdaderos contextos vitales. Esto implicó una mejora considerable de la competencia lógico-matemática y, por ende, una mayor receptividad hacia esta área por parte del alumnado, ya que la comprensión y el entusiasmo por aprender eran demasiado bajos inicialmente.

Para conseguir dicho objetivo, se propuso una metodología basada en el envío de un reto matemático que otro centro debía resolver de forma manipulativa, facilitando que los alumnos comprendiesen lo trabajado, justificando el porqué del uso de los algoritmos matemáticos, de tal forma que tuviera sentido para ellos. Además de trabajar todas y cada una de las 7 competencias clave establecidas en las Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

Dado el impacto positivo que el proyecto provocó en el aula, se consideró la opción de expandir la idea a otros cursos, ampliando la participación de otros centros, ya fueran de la misma comunidad autónoma (Castilla-La Mancha), o de otras. Así se fue formando, poco a poco, una red de centros entre los cuales se enviaban retos matemáticos, adaptados a la temática impartida según las unidades didácticas programadas a lo largo del curso dentro del marco legislativo establecido en la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Gracias al éxito y la gran acogida por parte de los centros participantes, el departamento de matemáticas de la Facultad de Educación de Cuenca, perteneciente a la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), se interesó por el desarrollo de este proyecto, solicitando formar parte de él. Dicho centro universitario lleva años tratando de preparar a los futuros docentes en una enseñanza de las matemáticas distinta a la tradicional, dejando de lado la figura del docente como mero transmisor de conocimientos y considerando al estudiante como un sujeto activo en su propio aprendizaje.

A raíz de ello, se diseñó un espacio dentro del blog dedicado a la “Didáctica de las matemáticas” en el que se establece un feedback entre los centros de educación primaria y la universidad. De este modo, a través de las grabaciones realizadas en las aulas, los futuros maestros pueden analizar situaciones reales dentro del aula, e interactuar con ellos.

A día de hoy seguimos trabajado en esta idea en la que ya participan más de 10 centros, además de la UCLM.

Cabe destacar que una de las potencialidades del blog es que nos permite seguir trabajando con los mismos alumnos durante varios cursos, independientemente del nivel que estén cursando, siempre y cuando se encuentren dentro de la etapa de educación primaria, dotando de continuidad al proyecto.

EVIDENCIAS

El CRA Fuente Vieja fue el pionero de este proyecto matemático. Desde una evaluación inicial (Figura 1) en la que el 50% del alumnado rondaba el notable, comprobamos que según van pasando los trimestres las notas mejoran. Así, pasamos de un 10% de alumnos con insuficiente en esa evaluación inicial, a no encontrar ningún suspenso en el resto de las evaluaciones. Del mismo modo, comprobamos que la mayoría de los alumnos se mantienen en el notable (69% en la última evaluación), mientras que aquellos que están en torno al 5 o 6 se reducen en la tercera evaluación (Figura 4) respecto a la segunda (Figura 3). En cuanto a los sobresalientes, éstos se mantienen casi sin variación desde el primer al último trimestre del curso. A continuación se presentan las gráficas donde se registran las calificaciones de los alumnos de 3º de Educación Primaria del CRA Fuente Vieja, Mira (Cuenca), durante el curso 2015/2016.

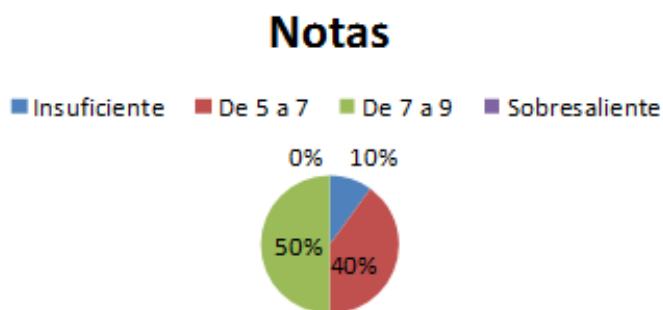


Figura 1. Evaluación inicial.



Notas

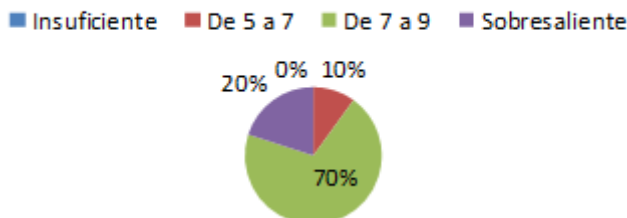


Figura.2. Evaluación primer trimestre.

Notas

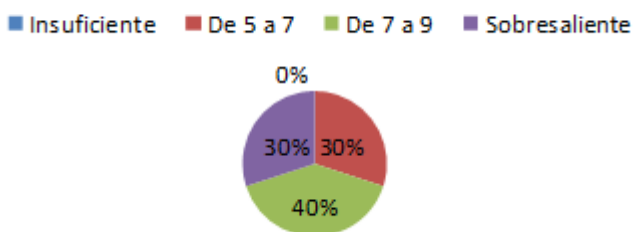


Figura 3. Evaluación segundo trimestre.

Notas

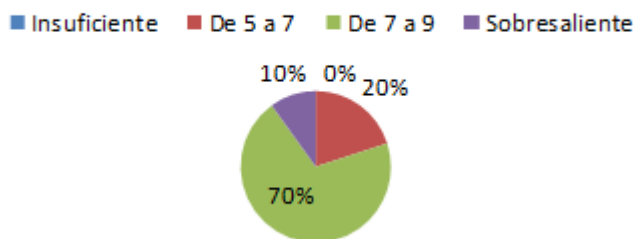


Figura4. Evaluación tercer trimestre.

El colegio Fuente del Oro, fue el primer centro en participar en este proyecto en la ciudad de Cuenca. Comprobamos mediante estos gráficos que el nivel de alumnado suspenso se reduce del 7 al 4% desde que comienza el curso (Figura 5) hasta la última evaluación (Figura 7). Así mismo, el número de notables se mantiene bastante alto durante todo el año, situándose la nota media de la clase entre el 5 y el 8.

Por último, debemos destacar que los alumnos con sobresaliente en el área de matemáticas aumentan desde el 4% en el primer trimestre al 17% en el último. A continuación se presentan las gráficas donde se registran las calificaciones de los alumnos de 3º de Educación Primaria del CEIP Fuente del Oro (Cuenca), durante el curso 2015/2016.

Notas

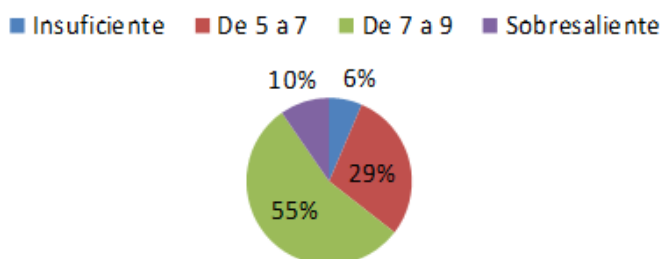


Figura 5. Evaluación primer trimestre.

Notas

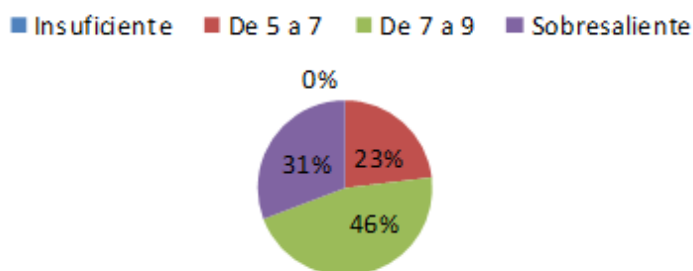


Figura 6. Evaluación segundo trimestre.



Notas

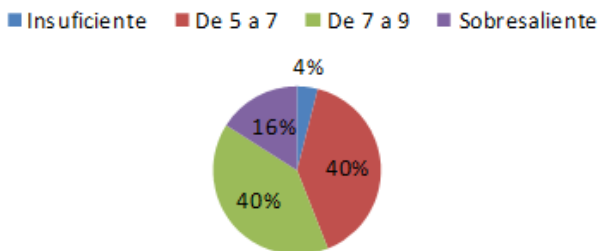


Figura 7. Evaluación tercer trimestre.

CONCLUSIONES

Vivimos en una sociedad en la que la educación no puede obviar el avance tecnológico, es por ello que los maestros debemos prepararnos para hacerle frente. El uso de métodos y técnicas innovadoras en nuestra labor docente, es esencial para despertar el interés de nuestros alumnos, a los que ya no se les puede enseñar sentados en un pupitre recitando la lección. Además de tener en cuenta la gran diversidad de aprendizajes que hoy día encontramos en nuestras aulas.

De ahí la importancia de llevar un proyecto de estas características, en este caso dentro del área de matemáticas, el cual ofrece una respuesta a estas necesidades mediante algo más que lápiz y papel. Así, se ha conseguido motivarlos y lograr algo que hasta hace poco no se había considerado: dar sentido a las matemáticas en sus vidas diarias. Para ellos, esta asignatura no iba más allá de los números, las operaciones y los problemas tipo que debían resolver tras escuchar la lección, ahora las matemáticas tienen sentido y, de hecho, son mucho más aplicables a nuestro mundo de lo que imaginábamos.

El blog de los retomáticos nació con la esperanza del docente que pretende ilusionar a sus alumnos con un resultado magnífico, y lejos de acabar, este proyecto sigue a pleno rendimiento con cada vez más centros participantes. Por ello, debemos seguir trabajando por mejorar nuestra técnica docente y, proyectos como este son la mejor manera de hacerlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baroody, A. J. (1988). *El pensamiento matemático de los niños*. Madrid: MEC-Visor.
- Castro, E., Rico, L., y Castro, E. (1987). *Números y operaciones* (Vol. 2). Madrid: Síntesis.
- Chamorro, M. C. (coord.) (2005). *Didáctica de las matemáticas*. Madrid: Prentice Hall.
- Dickson, L., Brown, M., y Gibson, O. (1991). *El aprendizaje de las matemáticas*. Madrid: MEC-Labor.

Gómez, B. (1999). El futuro del cálculo. UNO. *Revista de didáctica de las matemáticas*, 22, 20-27

Greeno, J. G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for research in mathematics education*, 22(13), 170-218.

Maier, E. A. (1987). Basic Mathematical Skills or School Survival Skills?. *Teaching Children Mathematics*.

Martínez, J. (2011). El método de cálculo abierto basado en números (ABN) como alternativa de futuro respecto a los métodos tradicionales cerrados basados en cifras (CBC). Bordón. *Revista de pedagogía*, 63(4), 95-110.

Maza, C. (1989). *Sumar y restar*. Madrid: Visor.

ADAPTACIÓN DE HABILIDADES PARA LA VIDA DIARIA. TALLER DE CINE Y NORMAS DE CONDUCTA

**García Peinado, Irene¹, García Rodríguez, Beatriz²
Guerra Díaz, Laura³**

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: UO244787@uniovi.es, ²e-mail: UO238770@uniovi.es,

³e-mail: UO242185@uniovi.es

Resumen. Uno de los principales problemas de las personas con discapacidad es su inclusión en la vida diaria. A raíz de este problema se plantea la necesidad de crear instrumentos que faciliten la comprensión y el establecimiento de pautas para las acciones cotidianas. Entre ellos se encuentra la elaboración de materiales adaptados, como los libros con pictogramas que hemos realizado y cuya confección se detalla en este trabajo. Con ello se persigue, entre otros aspectos, potenciar la autonomía personal y la vida independiente de estas personas.

Dichos materiales se han elaborado siguiendo la metodología conocida como Aprendizaje por Servicio (ApS), forma de trabajo en la que se presta la misma atención a la tarea a realizar como a los aprendizajes que de ella se derivan.

Palabras clave: Inclusión, autonomía, materiales, aprendizaje-servicio, TEA.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En la actualidad cualquier sociedad que podamos encontrar a nuestro alrededor, y más aquellas propias del mundo occidental, son cada vez más complejas y diversas, de manera que la uniformidad es la excepción y la diversidad supone la norma. Frente a esto, la educación, y especialmente la educación universitaria y superior, se encuentra con que debe actuar formando a sus miembros para que sean individuos capaces de transformar dicha sociedad en algo más igualitario, inclusivo y, en definitiva, mejor y más justo.

A raíz de esto, y de las voces que cuestionan si la teoría desvinculada de toda práctica concreta tiene algún sentido, surge en las universidades el interés por aunar aprendizaje académico con formación social y servicios a la comunidad próxima en tiempo real.

Una de las soluciones que se encuentran a esta necesidad e interés es el Aprendizaje por Servicio (ApS) y una posible definición que podría darse de esta metodología pedagógica es la siguiente:

“El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”. Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007).

En virtud de esta definición, se entiende que, en este tipo de aprendizajes, se aúna en un mismo proyecto intencionalidad educativa y también intencionalidad solidaria de manera que se produce una relación circular⁸⁴ donde el aprendizaje mejora el servicio solidario que se presta a la comunidad, ya que lo aprendido permite dar un servicio de mejor calidad, y el servicio, a su vez, estructura el aprendizaje, dándole sentido y permitiendo, incluso, aumentar esos conocimientos iniciales.



Figura 2. Relación circular entre aprendizaje y servicio – solidario

También podemos deducir de aquí que, para considerar esta forma de aprendizaje como un auténtico proyecto de Aprendizaje por Servicio, deben darse unos requisitos elementales que son: aprendizaje, servicio, proyecto, participación activa y reflexión.

⁸⁴ Adaptado de Guía zerbikas 0: aprendizaje y servicio solidario, guía de bolsillo. Fundación Zerbikas, Bilbao, 2008.

Aprendizaje: porque es básico, forma parte de la propia definición y dependerá en función del servicio que se vaya a prestar.

Servicio: ya que con esta forma de trabajo se busca mejorar el entorno atendiendo alguna de las necesidades que en él existen.

Proyecto: dado que esta forma de trabajo no puede dejarse al azar sino que debe estar claramente organizada y supervisada de manera que al finalizar pueda comprobarse si se ha logrado el objetivo establecido y si los participantes han aprendido lo esperado.

Participación activa: puesto que los individuos que desarrollen el proyecto deberán involucrarse en todas y cada una de sus fases.

Reflexión: porque para un correcto desarrollo de los ApS los participantes tienen que ser conscientes de todo lo que hacen y de la forma en las que sus acciones repercutirán en la sociedad. Este elemento será el que permita, además, aumentar esos conocimientos iniciales y que son parte fundamental para que exista esa relación circular de la que anteriormente hablábamos.

Junto con esto debemos, además, esforzarnos por mostrar la diferencia entre el ApS y otras formas de trabajo similares, en las que también priman las experiencias y la participación, y con las que es sencillo confundirlo.

Entre esas formas de trabajo que se asemejan pero no son Aprendizaje por Servicios encontramos el voluntariado, las actividades voluntarias esporádicas y el trabajo de campo.

En todas ellas aparecen los mismos componentes (servicio y aprendizaje) que en los ApS pero en distintas proporciones y es ahí donde, fundamentalmente, reside la diferencia.

En el siguiente gráfico⁸⁵ pueden apreciarse, claramente, las distintas opciones mencionadas y el grado de aprendizaje y servicio que supone cada una de ellas.

⁸⁵ Tomado de Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J.: Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona, Editorial Octaedro, 2007 y de la página web del Centre Promotor d' Aparentatge Servet. Disponible en: <http://www.zerbikas.es/guias/es/0.pdf>



Figura 3. Combinaciones entre aprendizaje y servicio. Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007)

En virtud de esto podemos apreciar que el ApS es aquel que mayor proporción de aprendizaje y servicios ofrece por lo que es una metodología pedagógica integral con un gran potencial que debería ser incorporada como método de trabajo en toda institución educativa.

Con este trabajo se busca, mediante la observación de una necesidad real de nuestra sociedad, como es la inclusión de las personas con discapacidad, y más concretamente con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en actividades de la vida diaria, detallar el proceso de creación de unos materiales adaptados trabajando con la metodología anteriormente detallada con la que se aprende a la vez que se realiza un servicio que puede ser de gran utilidad para los demás.

OBJETIVOS

En este trabajo podemos diferenciar dos líneas claras de objetivos a alcanzar.

Por una parte, los propósitos del trabajo como servicio, entre los que se encuentran integrar a las personas con TEA en acciones de la vida cotidiana, y más concretamente en acudir a una actividad de ocio (ir al cine), así como, la estructuración espacial y temporal de dichas actividades.

Por otro lado, los referentes a nuestro aprendizaje, entre los que se encuentran tomar contacto con la adaptación de cuentos y otros documentos empleando el sistema de pictogramas propuesto por el Portal Aragonés de Comunicación Aumentativo y Alternativa (ARASAAC) con vistas a nuestro futuro profesional y a prestar un servicio a la comunidad.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El presente trabajo parte de una necesidad de inclusión detectada en el alumnado con TEA, concretamente, del Colegio de Educación Especial de Latores, Oviedo. Las personas con este tipo de problema necesitan una estructuración del ambiente educativo, teniendo que saber en cada momento qué se espera de ellas, y además, es conveniente también eliminar de su forma de actuar conductas inadaptadas no específicas, ya que son éstas las que constituyen uno de los principales motivos por los que suelen encontrar una mayor dificultad para integrarse.

Para realizar dichos materiales adaptados, y que colaborarán con su inclusión en la sociedad, comenzamos detallando, analizando y secuenciando todas las actividades que implican ir al cine tanto desde casa como desde el centro educativo en el que se encuentran. Descubriendo, en ese proceso, lo complicado que es ser conscientes de todas las pequeñas tareas que componen nuestras actividades diarias y que normalmente pasan desapercibidas.

Tras esto se realizó una investigación acerca de cómo son los materiales que suelen emplearse en los Centros de Educación Especial para este fin. De este proceso se apreció que el formato más habitual, sencillo y cómodo con el que trabajar son los libros de pictogramas. Éstos suelen presentarse en formato cuartilla o DIN – A5 ya que es un formato muy cómodo y manejable que permite, además, transportarlo fácilmente. También se presentan plastificados para que sean más duraderos y resistentes.

Tomando esto como referencia y centrándonos ahora en las características de nuestros libros, éstos están formados por 25 cuartillas de las cuales la primera presenta únicamente el título impreso con una pequeña aclaración en la esquina inferior derecha en el que se especifica desde dónde se parte para ir al cine. En cada una de las hojas restantes aparece impresa una acción diferente que está compuesta, como máximo, de tres palabras, omitiendo preposiciones y artículos, y cada una de éstas se encuentra, a su vez, acompañada del correspondiente pictograma extraído del portal ARASAAC.

Los pictogramas están impresos de manera separada a las cuartillas y, nuevamente, aparecen también plastificados. Además, éstos se adhieren a la página con ayuda de velcro para que a medida que se van realizando las distintas acciones se vayan colocando en el lugar correspondiente.

Finalmente, los libros han sido encuadernados. A pesar de que habitualmente se emplean espirales para este fin, en nuestro caso se ha recurrido al uso de anillas debido a que, al tener unidos los pictogramas con velcro, los materiales adquieren un grosor considerable.



EVIDENCIAS

A continuación presentamos algunas imágenes de los materiales elaborados para que así sea más fácil entender cómo ha sido el resultado obtenido.



Figura 4. Materiales elaborados (1)



Figura 5. Materiales elaborados (2)



Figura 7. Materiales elaborados (3)



Figura 6. Materiales elaborados (5)



Figura 8. Materiales elaborados (4)

CONCLUSIONES

Al inicio planteábamos la necesidad de encontrar una solución a las dificultades de inclusión que encuentran algunas personas con discapacidad en nuestra sociedad y consideramos que, con este trabajo que hemos realizado contribuimos, en cierta medida, a ello y a mejorar su situación en la sociedad convirtiéndolos en parte activa de ella.

Además, el desarrollo de este proyecto nos ha aproximado a una realidad hasta ahora desconocida pero que será una parte importante de

nuestra futura labor docente en un Centro de Educación Especial dado que actualmente nos estamos formando para ese fin. También, hemos descubierto lo laborioso que es preparar este tipo de materiales puesto que es muy difícil apreciar las pequeñas actividades en las que se divide una tarea cotidiana para las personas que no tenemos dificultades a la hora de enfrentarnos a ellas.

A pesar de esto, consideramos que, tanto el trabajo realizado, como la metodología usada para desarrollarlo ha sido muy enriquecedor para nuestra formación profesional y personal, dado que a la vez que nos entrenábamos en la elaboración unos materiales que formarán parte de nuestro día a día en un Centro de Educación Especial estábamos realizando un servicio, con el cual se benefician personas reales. A pesar de ello, es cierto que nos hubiese gustado ser nosotras quienes los usasen con el alumnado o, al menos, presenciar cómo los instrumentos creados eran de utilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chaverri, P. (2015). El Aprendizaje en Servicio en el Currículo. En P, Chaverri (Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología), *El Aprendizaje en Servicio en ULACIT: conceptos, experiencias y retos* (pp. 12 - 34). San José, Costa Rica: Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología.
- Folgueiras, P.; Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro
- Mayor, D. (2003). Aprender realizando una actividad de utilidad social. “Guía básica para el diseño de proyectos de Aprendizaje-Servicio”. *Revista de Educación Social*, 16, 3 - 11.
- Medía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 71-82.
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- 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.



Rubio, L. (2008). Guía zerbikas 0: aprendizaje y servicio solidario, guía de bolsillo. Recuperado (15/02/2017), de <http://www.zerbikas.es/guias-practicas/#>

Tapia, M. N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: CCS.

ACERCAMIENTO DE LA ESCUELA A LA FAMILIA Y A LA COMUNIDAD

Miguélez Puerto, Paula¹; Rodríguez Sanz, M^a Covadonga²,
Romeo Timiraos, Inés³;

Institución: C.P. Nicanor Piñole, España

¹e-mail: paulamiguel@hotmai.com; ²mcovadon@hotmail.com;

³inestimiraos@yahoo.es

Resumen: Este proyecto nace de la necesidad de crear comunicación real y productiva entre las familias, escuela y sociedad, cambiante e individualizada .. Nos encontramos con unas demandas sociales y unas características no siempre son idóneas para la educación y desarrollo integral. La implicación de las familias en las comunidades educativas es, sin duda, uno de los aspectos clave e imprescindible para la educación de calidad desde la inclusión. La Educación Inclusiva se entiende como la educación personalizada, diseñada a medida de todos, en grupos homogéneos de edad, con diversidad de necesidades, habilidades y niveles competenciales. Se fundamenta en el apoyo en el aula ordinaria atendiendo a cada persona como precise entendiendo que podemos ser parecidos, no idénticos y con ello nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa.

La inclusión ha de ir más allá de los muros del aula y lograr que todas las familias tengan las mismas oportunidades de acceso a las posibilidades que tienen alrededor, proporcionarles la información y herramientas suficientes

José Antonio Marina recuerda en ‘Aprender a vivir’ el proverbio africano: “Para educar a un niño hace falta la tribu entera”

Lo que buscamos en esta propuesta es eso, crear nuestra “tribu” donde todos y todas los que la componen son importantes rompiendo individualismos y desarrollando procesos resilientes para enfrentarnos a los cambios sociales que estamos viviendo actualmente.

Planteamos entonces cómo llevarlo a cabo y pensamos que las Comunidades de Aprendizaje se acercan a nuestra idea. Va en esta dirección. ¡Rememos juntos!

Palabras claves: Familia, escuela, inclusión, comunidad de aprendizaje, Comunidad educativa



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La crisis por la que está pasando nuestra sociedad y la precariedad e inestabilidad del trabajo y también la asistencia a los centros de grupos sociales que antes no lo hacían con tanta asiduidad, hace que el fracaso escolar sea algo muy común.

Uno de los objetivos sobre educación de Europa 2020 es la educación de calidad para todos y para todas.

Hasta ahora la culpa del fracaso escolar se decía que la tenía el entorno familiar y social, sin embargo varios autores nos han hecho ver que la Escuela juega un papel fundamental para corregir, salvar desigualdades, proporcionar al alumnado una educación acorde con nuestro tiempos, con el siglo XXI y favorecer el dialogo y la cooperación de la comunidad educativa y de la Sociedad.

Vigotsky ya nos propuso la transformación del contexto, teniendo en cuenta la diversidad que no es otra cosa que un factor enriquecedor para todos los estamentos de la comunidad. El sistema ideal proporciona instrumento para disminuir las desigualdades y fomenta la participación de todos los miembros de la comunidad: Alumnado, familias, asociaciones, personal no docente,....respetando e incluyendo las diferencias.

Las comunidades de aprendizaje se inician a finales del siglo XIX en EEUU por Dewey y Freire en Brasil, buscaban un clima positivo en las escuelas, creando vínculos entre los padres, los profesores y alumnos, y ajustando los aprendizajes a cada alumno en particular.

- Desde finales de la década de 1970 la investigación sobre las relaciones entre familia y escuela se vio enriquecida con una nueva perspectiva de análisis surgida de la psicología evolutiva y la psicología social. Las teorías ecológicas sobre el desarrollo humano, formuladas por autores como Bronfenbrenner comenzaron a plantear que no es posible comprender los procesos de desarrollo infantil sin tener en cuenta la multiplicidad de factores interconectados que caracterizan el contexto en el que vive la persona. No basta, por tanto, con entender qué factores ejercen su influencia sobre los niños, sino que resulta necesario conocer la interconexión que se produce entre ellos en los distintos ámbitos en los que estos se desenvuelven, dentro de los cuales juega un papel primordial la familia. Partiendo de esta base, un amplio conjunto de investigaciones comenzó a profundizar en el estudio de las relaciones e interacciones familiares, recayendo el foco de atención de muchas de ellas en el análisis de la relación que los estilos educativos de los padres y sus

comportamientos con los niños tienen sobre el desarrollo cognitivo y la motivación hacia el aprendizaje de estos. En estos trabajos interesan más, por tanto, las ideas, actitudes y actividades desarrolladas por los padres que sus características concretas en términos de nivel educativo, posición social u origen étnico, aunque este tipo de variables se consideran también como mediadoras de las interacciones que se producen en el interior de la familia.

Zabalza, Punto 10. Trabajo con los padres y madres y con el entorno (escuela abierta) de claves para una educación de calidad.

“La participación de los padres y las madres en la escuela infantil española es muy desigual: no tenemos una cultura, institucionalmente asentada, de apertura de la escuela al entorno aunque sí hay muchas experiencias, puntuales pero muy interesantes (casi siempre más ligadas a la particular sensibilidad de profesoras concretas que a proyectos desarrollados por la institución en su conjunto)”.

La cuestión está en que la escuela por sí misma posee una capacidad de acción limitada (por el espacio, el tiempo y las propias dimensiones susceptibles de ser afectadas por el trabajo de los profesores/as). Me estoy refiriendo, desde luego a colaboración en cuestiones curriculares sustantivas: dentro de la clase, o como continuación en casa de actividades iniciadas dentro de la clase. Este tipo de participación enriquece el trabajo educativo que se desarrolla en la escuela (la presencia de otras personas adultas permite organizar actividades más ricas, desarrollar una atención más personal a los niños/as), enriquece a los propios padres y madres (que van conociendo aspectos del desarrollo infantil, descubriendo virtualidades formativas en materiales y experiencias, incluido el juego, conociendo mejor a sus hijos e hijas, aprendiendo cuestiones relacionadas con cómo educar) y enriquece la propia actuación educativa que las familias desarrollan después en sus casas.

OBJETIVOS

Objetivo general

- -Establecer una red de comunicación y acción entre los distintos sectores implicados: Familia, escuela sociedad.



Objetivos específicos:

- Acercar a los alumnos/as las posibilidades culturales y sociales que hay en su entorno más próximo, a través del trabajo cooperativo con las familias.
- Establecer distintas formas y medios de relación que favorezcan la comunicación aumentando el número de familias implicadas y generando actuaciones que promuevan la participación.
- Sensibilizar a las familias y buscar posibles alternativas que refuercen la inclusión de todos los alumnos/as y la importancia de educar en la resiliencia, favoreciendo así el desarrollo de la autoestima y una buena educación emocional.
- Utilizar los recursos que estén en nuestro entorno inmediato para resolver las dudas o preocupaciones de las familias sobre aspectos educativos.
- Promover el entorno educativo como una instancia de participación comunicativa y de colaboración.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Comenzamos con una toma de decisiones por parte del profesorado del segundo ciclo de educación infantil para llevar a cabo este proyecto. Nos planteamos unos objetivos viables, partiendo de las necesidades de nuestras aulas respecto a las posibilidades que desde las familias y el entorno más próximo pudiesen favorecer la consecución de dichos objetivos. Dejamos abierta la posibilidad de que los objetivos se amplíen tras las aportaciones de las familias respecto a sus demandas o preocupaciones a nivel educativo. Tras esto haremos una primera toma de contacto con las familias explicando el proyecto que será voluntario, pero con conciencia de compromiso si se acepta seguir en el proyecto.

En el momento que tengamos un grupo interesado habrá un momento de diálogo y reflexión sobre los objetivos que queremos lograr y añadiremos aquellos que surjan y en los que todos estemos de acuerdo. Siempre desde una perspectiva de viabilidad.

Las pequeñas cosas a veces son más fáciles de conseguir que las grandes convirtiéndose entonces estas primeras en grandes logros.

¿Cómo empezamos entonces?

Realizaremos una evaluación inicial de donde extraeremos las necesidades, inquietudes y preocupaciones de las familias. Este será nuestro punto de partida. Para poder llevar a cabo es necesario la creación de unas comisiones de trabajo, formadas por el profesorado y los agentes externos (familias, asistentes, sociales, voluntarios ...) contando con un maestro/a y un familiar o tutor legal como coordinadores de la misma. A continuación establecemos el lugar y los momentos de encuentro para dialogar sobre lo que vamos a ir haciendo

Determinamos la forma y modo de comunicarnos. A través de la web del colegio podemos crear un blog de comunicación que elaboraremos en un aula del centro. Una tarde cada quince días podría ser suficiente, no siendo necesario que estemos todos, pudiendo rotar y así facilitar que el proyecto siga en marcha. Otra forma puede ser por el tablón de Infantil o por una hoja informativa. En dichos medios lo que vamos a compartir son noticias o información relacionada con los temas que nos interesan o para compartir actividades culturales públicas y gratuitas dirigidas para niños/as dentro de la ciudad.

Propondremos la posibilidad de que haya entre las familias del grupo algún voluntario/a para ayudar a aquellas familias que necesitan ayuda sobre todo en aspectos relacionados con el idioma. Por ejemplo, para sacar el carnet de la biblioteca o para inscribirse en cuentacuentos, cursos deportivos, etc...

También estableceremos momentos de participación en el aula para talleres o actividades con los niños que faciliten ese encuentro entre familias y escuela. En dichas actividades podrían participar todas las familias que lo deseen independientemente de que formen parte del grupo.

Organizaremos charlas sobre cuestiones educativas de la etapa contando con la participación de la AMPA entre otros.

Seleccionaremos una bibliografía adecuada a las inquietudes y demandas de las familias y otra más científica y teórica para educadores. Intentaremos traer al centro los libros de las bibliotecas públicas y del CPR disponibles para los centros y los prestaremos desde el nuestro.

Por último, cada cierto tiempo evaluaremos el funcionamiento y la participación de todos los implicados, así como el logro de los objetivos, siendo posible cambiar las estrategias y buscando otras vías para que realmente



la comunicación y el diálogo de familia y escuela sea posible en esta sociedad individualista y de cambios muy rápidos.

EVIDENCIAS

El trabajo que aquí presentamos es un pilotaje que se está llevando a cabo en el Centro en el que trabajamos dentro del Ciclo de Infantil, se comenzó el curso pasado y terminará con el curso 2016/17 que será el momento de realizar la Evaluación Final. Hasta el momento en las distintas valoraciones realizadas podemos considerarlas positivas. Se estima como muy importante la implicación de las familias, distintas entidades del barrio y la Comunidad Educativa.

Poco a poco se han ido realizando algunas actividades basándonos en las necesidades e inquietudes de las familias de las que queremos destacar:

- Se comenzó con una charla sobre alimentación y hábitos saludables para adultos , taller de cocina para los niños y niñas y culminamos con un desayuno saludable para todos en el Centro en el que colaboraron familias, Centro de Salud del Barrio y la Comunidad Educativa



Figura 1 Desayuno saludable

- También se facilitó bibliografía de distinta procedencia por parte del Equipo Docente a las familias respondiendo a sus intereses y necesidades
- Solicitud de Tarjetas Ciudadanas para facilitar acceso a Bibliotecas Públicas y Piscinas Municipales con la intervención de la Profesor Técnico de Servicio de la Comunidad (PTSC) y los Servicios Sociales del Ayuntamiento.

- Para finalizar, lo último que se a realizado este curso, es un Taller sobre “Piojos”, tema de alto grado de preocupación entre las familias del Centro. Este incluyó un Cuentacuentos para el alumnado, charla informativa impartida por especialistas.



Figura 2 Cuentacuentos

CONCLUSIONES

Que la educación necesita un cambio es algo que todos podemos constatar, este cambio no es solamente cuestión de políticos y leyes, tiene que afectar a toda la sociedad. Al aplicar las comunidades de aprendizaje al sistema educativo hace que participen de ella todos los elementos y esto hará que emocionalmente se sienta implicada lo que favorecerá el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. Se favorecen las relaciones entre las personas y la comunidad y se fraguan relaciones de confianza interfamiliares. Las familias son un recurso más dentro de la escuela y pasan a formar parte del proceso. Esto puede empezar a cambiar la educación en nuestro país

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow Mel y Hopkin David (2001) Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes. Narcea

Bona Cesar,(2015) La Nueva Educación PLAZA & JANES EDITORES

Booth Tony, Ainscow Mel (2015) Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Fuhem



García Yeste, Carme (2004) Comunidades de Aprendizaje. De la Segregación a la inclusión

Maina, José Antonio(2004)Aprender a vivir. Ariel

Rosa Valls i Carol. (2000) Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información.

Timoneda Gallart, Carme (2014) Nuevos escenarios para el docente: una mirada práctica teñida de neurociencia. Documenta Universitaria

Zabalza, M.A. (1996): *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

APLICACIÓN DE LAS NUEVAS METODOLOGÍAS A LA INCLUSIÓN EN LAS AULAS.

**Olveira Olveira, Maria Esther¹, Gómez Gómez, María del Carmen²
Iglesias Polo, María Teresa³**

¹ Universidad de Santiago de Compostela, España

e-mail: mariaesther.olveira@usc.es

² Universidad Católica de Ávila, España

e-mail: carmen.gomez@frayluis.com

³ La Grande Obra de Atocha, España

e-mail: mtiglesiaspolo@goasanjose.com

Resumen. Resumen. El principio de igualdad debe partir de la diferencia, no se puede pedir a todas las personas las mismas metas, ni de la misma manera. Por ello en esta experiencia se comienza a trabajar haciendo una valoración que parte de la teoría de las inteligencias múltiples siguiendo a Howard Gardner ; ya que de esta manera se pueden conocer las fortalezas de la persona y a partir de ellas, hacer que el aprendizaje sea más óptimo. Las nuevas metodologías que se están aplicando en algunos centros nos permiten también, trabajar de manera conjunta seleccionando de cada una de las experiencias aquellas que más nos convienen para trabajar con el grupo. El fin es llegar a un mayor número de alumnado tanto en la transmisión de los contenidos curriculares como en la generación de destrezas y competencias que les ayuden en la vida fuera de las aulas. En la experiencia que presentamos se trabaja con el aprendizaje cooperativo como instrumento de manera que el alumno aprende a cooperar y coopere para aprender. Paralelamente se trabaja con el modelo Flipped Classroom que favorece sesiones más activas al mudar el modelo tradicional de tareas de casa y escuela. Además el contenido curricular se funda con el pensamiento visible de manera que se trabajan los contenidos curriculares a la vez que las destrezas para tomar decisiones lo más acertadas posibles.

Palabras clave: inclusión, aprendizaje, pensamiento, estrategia, competencia.



INTRODUCCIÓN

Actualmente el sistema educativo de nuestro país, o más concretamente la escuela está planteada de manera que no llega de la misma forma a todos los alumnos. El modelo que se sigue en la mayoría de los casos es el de trabajar o valorar solamente ciertas capacidades del ser humano como la memoria, la lingüística o el razonamiento matemático y no todas como un conjunto; ya que de la misma manera que tiene carencias tiene fortalezas.

Dentro de las aulas, en cualquier nivel educativo, hay siempre un grupo de alumnos que les “cuesta más” que al resto seguir el ritmo de los aprendizajes curriculares impuestos por el sistema, así analizaremos por qué pensamos que sucede esto y propondremos maneras de poder llegar a ellos y hacer que no se descuelguen del sistema.

Los contenidos que se trabajan en los diferentes niveles educativos, y de manera especial y muy acentuada en las etapas de infantil, primaria y secundaria, forman alumnado para que sea competente y exitoso en la escuela pero no siempre para la vida. La escuela tiene una duración determinada en la vida del ser humano, es un pequeño periodo, pero lo que queda después de la etapa educativa reglada y obligatoria es un tiempo vivencial mucho mayor y sin embargo nadie nos forma para ello.

Nuestro objetivo es ver como trabajando con algunas de las nuevas metodologías, que se están implantando en algunos centros formativos, de manera conjunta podemos lograr que un mayor número de alumnado tenga éxito escolar y a la vez darles herramientas o competencias para aplicar fuera de la escuela. De manera sintética veremos las ventajas que nos ofrecen teorías como las de las inteligencias múltiples (Gardner, 2011; Armstrong, 2012)), el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999; Pujolás, 2012) o la clase al revés (Tourón, Santiago y Diez, 2014), pero vamos a centrarnos de manera especial en el tema del pensamiento visible (Swart, Costa, Perkins, Beyer, Reagan y Lallinck, 2013) que es lo que va a ayudarnos a tomar decisiones lo más acertadas y correctas posibles.

Estas teorías de manera interrelacionada nos ayudan a impulsar en la escuela eso que no aparece en el currículo pero que es necesario para la vida.

OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos alcanzar con esta manera de trabajar son esencialmente tres. En primer lugar, impartir lo que nos marca la normativa legal, es decir alcanzar los contenidos que vienen en el currículo ya que es la tarea principal que tenemos como docentes en cualquier nivel educativo. El segundo conseguir que el aprendizaje llegue a todo el alumnado, evidentemente dentro de las posibilidades de cada uno. Y el último preparar a la persona para la vida, no solo para ser exitoso en el sistema educativo sino durante toda su existencia como ciudadano del mundo.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se puede llevar a cabo en cualquier momento de la vida y en cualquier nivel educativo del sistema. Analizamos las fortalezas de cada uno y del grupo para conseguir los mejores resultados de aprendizaje tanto de contenidos curriculares como de destrezas para la vida.

Se va a partir las inteligencias múltiples para ver las fortalezas del grupo y luego mediante la cooperación trabajar los contenidos curriculares por medio de destrezas de pensamiento e integrando el desarrollo de los hábitos de la mente.

A continuación, presentamos los cuatro modelos teóricos con los cuales trabajamos conjuntamente, extrayendo aquellos métodos más oportunos para cada grupo de alumnos.

Inteligencias Múltiples.

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2016) nos dice que no se puede medir la inteligencia valorando solamente la competencia de una persona a nivel lingüístico, matemático y memorístico, como se ha venido haciendo comúnmente y dándonos como resultado un número que es el cociente intelectual. Existen en la persona otras potencialidades como la música, el arte, el movimiento, las habilidades sociales, los sentimientos, etc. que se sitúan a nivel cerebral en el hemisferio derecho y que no se han estado valorando en las últimas décadas. Estas destrezas que tenemos también nos acercan a la realidad y nos ayudan a comprenderla. Con la teoría de las inteligencias múltiples se consigue una imagen global de las potencialidades del sujeto perfil y no un número para de esa manera poder llegar a cada uno desde sus fortalezas y ayudar en las carencias y dificultades ya que se ven reflejadas todas las facultades, potencialidades o inteligencias, de manera individual.

Para aplicar esta teoría a un grupo de personas con el objetivo de que el aprendizaje sea lo más óptimo posible, se realiza un perfil de grupo a partir de los perfiles individuales de los alumnos. En este perfil aparecen las ocho inteligencias múltiples de las que habla Gardner y el nivel de desarrollo de cada una de ellas. Con esto conseguimos saber cuáles son las fortalezas que más aparecen en el grupo y a partir de ellas, diseñamos la metodología a utilizar. Para los contenidos más relevantes o que más nos interesa que el alumno asimile significativamente proponemos un método que favorezca el aprendizaje por medio de esa capacidad en la que tiene más fuerza. Las demás capacidades las trabajaremos en un segundo plano pero sin perder el objetivo importante de su desarrollo para un aprendizaje integral. Para ello utilizaremos otros contenidos secundarios ya que, el fin no es la asimilación sino la estimulación de la capacidad.

Esta primera fase es la que recogemos en la experiencia propuesta a continuación. Tenemos y una guía para programar un modelo de enseñanza, sin embargo los miembros de nuestro grupo no van a tener todos las mismas fortalezas, e



incluso, algunos tendrán ciertas capacidades de alto rendimiento que por configurar un grupo minoritario no trabajaremos a nivel grupal. Los alumnos que han tenido dificultad para asimilar un contenido por utilizar una vía que no ha sido la más adecuada para ellos recibirán el refuerzo educativo mediante la capacidad o de las capacidades más fuertes que tenga cada uno.

Trabajo de manera cooperativa.

El trabajo cooperativo entre iguales, hoy extendido por numerosos centros sigue el planteamiento de cooperar para aprender y aprender para cooperar. Partimos de que toda persona puede hacer algo válido en un proceso formativo y por lo tanto se busca unir fortalezas, que son propias de cada sujeto y diversas entre ellos pero que actúan de forma complementaria, para obtener un resultado de aprendizaje lo más óptimo posible.

Nuestro trabajo cooperativo se sustenta y retroalimenta en las teorías de Edgar Dale de la pirámide de aprendizaje que explicita que la mejor manera de que se produzca aprendizaje es enseñando a otros. Así se favorece que después de 24 horas se retenga un 90% de la información recibida, frente a aquellos que solo escuchan o leen que solo alcanzan del 5% al 10% respectivamente. El aprendizaje cooperativo es más activo porque implica que el alumno es el agente activo que realiza un doble proceso mental, el de entender y el de buscar la manera de explicárselo a los demás.

Este sistema de trabajo no excluye los pasos anteriores que nombra Dale en su pirámide como la explicación del profesor, la lectura de textos, los medios audiovisuales, la demostración, la argumentación y la práctica; sino que requiere y se complementa con la actitud activa del discente.

La cooperación es clase facilita el trabajo de la responsabilidad al tener cada miembro del grupo un cargo que implica unas tareas y la suma de todas ellas y de todos los sujetos son necesarias para poder conseguir un resultado óptimo. Cada sujeto tendrá un cargo en el grupo con sus responsabilidades, a su vez una responsabilidad en la tarea; así para hacer un mural se necesita a la persona que busca la información, a la que recorta, la que pega, la que escribe, etc. Y si por cualquier razón una de ellas no hace su trabajo el mural no podría concluirse satisfactoriamente, la suma de todas ellas es imprescindible para el éxito de trabajo.

Modelo de trabajo Flipped classroom o clase al revés.

El modelo de la clase al revés nos ayuda por medio de la tecnología, principalmente los videos, a hacer más ágil el aprendizaje, más productivas las sesiones presenciales ya que lo que estamos haciendo es optimizar el tiempo que tenemos con los alumnos; si este tiempo lo dedicamos a la praxis podremos detectar en que momento se le plantea el problema al alumnos y por lo tanto, acompañar para encontrar la estrategia adecuada a la necesidad, reorientar, iluminar, etc. A la hora de utilizar este modelo también tenemos en consideración las aportaciones de Edgar Dale que afirma, que con la práctica alcanzamos un 75% de retención de la información, factor que disminuye cuando las sesiones son meramente teóricas. Las

sesiones de teoría se gravan de manera que el alumno puede visionarlas tantas veces como lo necesite, el que tenga suficiente una vez no necesitará seguir viéndolo pero aquello que si lo necesiten podrán proyectarlo todas las veces que le sea necesario e incluso, pararlos, volver atrás, etc.

Esta tarea de visualizar y leer no se hace en el aula, aunque quien lo necesite tendrá el apoyo del profesor también en el aula ya que las clases presenciales son pequeños laboratorios para practicar. El planteamiento es hacer en casa lo que se hace en el colegio y viceversa, aunque los dos ámbitos sean espacios de experiencia, comprensión y retroalimentación. En el modelo tradicional el profesor explica en clase, alcanzando el 10% de retención con dicha explicación y en casa con la práctica (los deberes) que se puede alcanzar hasta el 75% de retención e, alumno se encuentra que no tiene el apoyo para resolver dudas

La repetición del visionado por parte de aquellos alumnos que necesitan mayor apoyo y refuerzo servirá para constatar el grado de comprensión y poner de manifiesto en la siguiente sesión de docencia presencial la necesidad de una explicación complementaria del docente o de simplemente un apoyo práctico. La finalidad última es que el aprendizaje del alumnado se consolide en la práctica, el hacer frente a la mera comprensión de la información transmitida en la explicación. El espacio aula- laboratorio pasa a ser el entorno prioritario para ese ejercicio práctico.

Esto no implica que todo deba hacerse de esta manera. La clase magistral no tiene porqué desaparecer del sistema, sobre todo si tenemos en cuenta el círculo de aprendizaje de Kolb que nos indica que no todos tenemos la misma puerta de entrada para los aprendizajes, el alumno que sea más teórico necesitará partir de la conceptualización por lo que, la clase magistral, la investigación serán actividades que le propiciarán el aprendizaje; mientras que los alumnos más pragmáticos o activos necesitarán partir de la experiencia y la aplicación.

Trabajando las destrezas de pensamiento.

Para trabajar las destrezas de pensamiento vamos a seguir los estudios de Robert Swartz y su teoría del pensamiento visible. Como tenemos unos contenidos y materias que impartir al alumnado y el tiempo es limitado vamos a incluir esos contenidos académicos en las destrezas de pensamiento. El objetivo es que seamos conscientes de nuestro pensamiento y de los pasos que seguimos ante una determinada situación, ello supone identificar y ponerle nombre a cada avance, ya que solamente tenemos el control sobre aquello que podemos nombrar y por eso hemos de identificar cada paso del pensamiento y a hacerlo visible de manera que nos permita no solo tomar las decisiones más acertadas, sino también, fundamentar el motivo de nuestras actuaciones. En la medida, que tomemos mejores decisiones esto influirá positivamente en nuestra satisfacción y por lo tanto en nuestra propia felicidad.

El trabajo que planteamos pretende integrar el contenido y el aprendizaje de procesos de pensamiento. Hacemos esto para no perder de vista el currículo y



“conseguir que el alumnado adquiera las competencias y habilidades necesarias para ser, en el futuro, en el mundo que les toque vivir, hombre y mujeres resolutivos, flexibles, socialmente hábiles y comprometidos, profesionalmente creativos, con capacidad de emprendimiento y trabajo en equipo, empáticos, asertivos y emocionalmente equilibrados”. (Iglesias: 2016)

Para poder trabajar las destrezas de pensamiento es necesario cambiar el esquema de interés sobre el pensamiento y pasar de poner la atención en el “qué piensas” sobre el “cómo piensas”. No es tan interesante preguntar a un alumno que piensa sobre un determinado tema como preguntarle que pensamiento ha hecho para llegar a una determinada conclusión, es decir, que pasos ha seguido.

Trabajamos estas destrezas en las diferentes etapas educativas y en cualquier momento de la vida por medio de diversos modelos que aumentan en dificultad progresivamente. Para comenzar a trabajar nos ayudamos destrezas de pensamiento; de organizadores gráficos y de mapas de pensamiento. Los primeros son plantillas en las que cubrimos los pasos que realizamos en un determinado pensamiento respondiendo a lo que se nos plantea y en los segundos se recogen las preguntas que nos hacemos en un determinado proceso de pensamiento. Para no perder de vista el currículo incluimos contenidos de manera que podemos trabajar la destreza de pensamiento “compara y contrasta” y un contenido de arte, matemáticas, literatura, etc. que trabajaremos buscando semejanzas y diferencias.

Con este modo de trabajar conseguimos que las personas sean conscientes de su propio pensamiento y en especial aquellas que pueden tener algún tipo de dificultad. Por ejemplo, personas con autismo que necesitan anticipar y trabajar con agendas que le marcan los pasos a seguir, consiguen hacer un buen proceso y alcanzar pensamiento exitoso.

Una misma destreza puede trabajarse en diferentes edades, aunque algunas son más complejas, una de las más sencillas es la denominada “compara y contrasta” que consiste en que ante dos cosas o situaciones, estas se analizan para llegar a unas conclusiones. Cuando trabajamos con niños pequeños puede hacerse de manera guiada en las primeras fases o etapas y luego, ya de forma individual

Esta misma destreza se puede utilizar en infantil, primaria, secundaria, bachillerato y universidad, en cada etapa con mayor o menor dificultad de contenido pero el mismo proceso de pensamiento. Además esta destreza tiene un apoyo que es el mapa de escritura, este ayuda a redactar lo que está plasmado en el organizador gráfico. Una vez completado el organizador gráfico no es suficiente con las conclusiones a las que se llega sino que es necesario argumentar por qué se ha llegado a esas conclusiones y no a otras y a esto nos ayuda el mapa de escritura.

Otro modelo de destreza de pensamiento visible puede ser “las partes y el todo”; con esta destreza podemos trabajar contenidos que tengan que ver con un objeto o acontecimiento y analizar o bien las partes del objeto o los momentos del acontecimiento. A niveles superiores una destreza interesante puede ser la de

“fiabilidad de las fuentes” con ella vamos a analizar hasta qué punto es verdadera una información; esto puede ser muy útil a la hora de realizar trabajos o investigaciones en los cuales a veces se saca información sin cuestionar la veracidad de la fuente.

Nos ayudamos además de color, dibujo, diferentes tipos de letra, de la disposición espacial... todo ello configura una imagen mental que ayuda a aquellas personas que tienen más desarrollado el hemisferio creativo a quedarse con la información y retenerla.

EVIDENCIAS

En la siguiente imagen puede apreciarse un ejemplo de tarea de pensamiento visible, concretamente “compara y contrasta” y cómo a la vez se trabaja un contenido curricular que en este caso son las construcciones y las viviendas. El trabajo corresponde a educación infantil y ha sido la profesora la que ha completado el mural con el organizador gráfico; en caso de niños mayores sería de manera individual completando una plantilla.

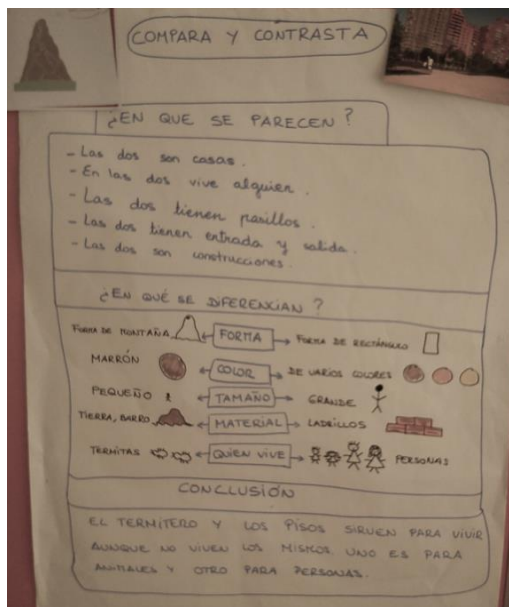


Figura 4. Organizador gráfico "compara y contrasta" infantil. Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Cuando se trabaja con personas no debemos partir solamente de buscar las semejanzas; en las diferencias, también hay oportunidades y reconociendo las necesidades y las fortalezas de cada sujeto, se puede lograr la inclusión con el trabajo



conjunto en el aula. De la misma manera, sucede con las metodologías o movimientos pedagógicos, estos deben estar en función de los sujetos con los que se van a aplicar y cogiendo también de cada uno aquello que más puede beneficiar en cada situación y grupo y trabajándolos conjuntamente se conseguirán resultados más óptimos por estar en función de las personas y no de las teorías.

En cuanto al primer objetivo hemos de decir que con la aplicación de diversas metodologías propuestas alcanzamos la totalidad de los contenidos a impartir en los diversos ciclos. Bien es cierto que, así como el currículo va especializando y requiriendo de una mayor complejidad académica es necesario no solo trabajar de manera grupal en la adquisición primaria de la información.

Teniendo el aprendizaje personalizado y las necesidades educativas individualizadas de cada sujeto, nuestro objetivo de difusión del conocimiento y de acceso equitativo entre todos los alumnos es alcanzado en tanto que se parte de dónde está el alumno, de sus capacidades y de sus intereses de tal modo que se intenta que ellos sean los verdaderos protagonistas de su aprendizaje por lo que, con mucha frecuencia, los alumnos/as están motivados en la consecución de objetivos.

El aprovechar el currículo para aprender estrategias tan importantes y decisivas como: tomar decisiones, resolver problemas, generar ideas creativas, fiabilidad de las fuentes y fomentar hábitos como: la persistencia, el pensar flexiblemente, la capacidad de escuchar con comprensión y empatía, tomar riesgos razonables, la metacognición, etc., permite la consecución del tercer objetivo que se planteaba: preparar ciudadanos para tener éxito en la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amstrong, T. (2012). *Las inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Paidós Ibérica. España
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Ibérica. España.
- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada*. Paidós Ibérica. España.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiple*. Basic Books. Nueva York.
- Johnson, D., Johnson, R., Johnson, E. (199). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Buenos Aires.
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30, 89-112.
- Swartz, R., Costa, A., Beyers, B., Reagan, R. Kallinck, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. SM. Madrid.
- Tourón, J., Santiago, R., Diez, A. (2014). *The flipped classroom: cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Digital-Text.

MEDIACION INCLUSIVA PARA LA INTEGRACIÓN DE NIÑOS RUMANOS: EL CASO DEL COLEGIO PUBLICO SABUGO DE AVILES

Fernández Fernández, Celia¹; Mariño Pérez, Juan Félix²

Centro Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Avilés, España

¹e-mail: cefernandez@ayto-aviles.es, ² e-mail: jfmarino@ayto-aviles.es

Resumen. La inmigración es una realidad global que en los últimos tiempos está cuestionando las bondades de los sistemas de protección social de los países occidentales y en el mejor de los casos generando un sin fin de nuevos retos que no están siendo capaces de solventarlo satisfactoriamente. Ante ello, es el sistema educativo y los servicios sociales, los que no deberían inhibirse de los efectos de dichos procesos, jugando un papel fundamental en torno a la función socializadora que tienen atribuida y que les plantea buscar nuevas estrategias para enfrentar las desigualdades que se derivan del fenómeno en cuestión.

Esta intervención surge a raíz de la percepción tanto por parte de los Servicios Sociales Municipales como del colegio Público de Sabugo, de las dificultades de integración educativa de las familias gitanas rumanas asentadas en el municipio de Avilés. El objetivo ha sido mejorar la interacción y comunicación entre las diversas partes implicadas. Tras un análisis conjunto, y a partir de dicha mediación, por un lado se ha observado la fuerte resistencia al cambio de los adultos de dichas familias, y por otro las limitaciones relacionales de los niños con la sociedad entorno. Dada la capacidad de comunicación que los servicios sociales tienen con estas familias, al mantener una relación cotidiana previa, se está facilitando una comunicación más fluida entre ambos, ayudando a comprender las conductas diferenciales de estos. No sin dificultades, venimos observando como los resultados de comunicación escolar y relacionales de familias y niños están mejorando considerablemente.

Palabras clave: comprensión, Motivación, Reconocimiento, Mediación, Comunicación



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El fracaso, abandono y absentismo escolar devienen de varias causas. La desigualdad en las capacidades de los niños, en su motivación, en su ámbito social de referencia y la de sus familias por la visión aprendida de lo escolar, por sus capacidades de apoyo a los procesos curriculares de sus hijos y, finalmente, por la falta de expectativas de los padres que no acaban de ver los posibles beneficios que pueden aportar una inclusión educativa que vaya más allá de la mera presencia testimonial en las aulas, a lo que se suman las barreras del idioma y la cultura. Ante la escuela, generan una amplia diversidad de situaciones personales por las que no pueden competir en igualdad de condiciones ni siquiera mediante la discriminación positiva tradicional, pues no podemos olvidar que no anula el sistema de reconocimientos académicos que trascienden a su vida adulta a modo de visión social de competencias (Subirats, 2004).

La falta de proyectos explícitos de integración en el ámbito escolar y la frecuente pasividad de los servicios sociales que limitan su interacción con el medio escolar a actuaciones en general puntuales originadas en disfunciones sobrevenidas o problemas ya enquistados, ha limitado la capacidad de percepción cualitativa que de la diversidad desarrollan los centros, las familias, los propios menores y ha impedido la comprensión mutua de la diferencia, de sus valores, de sus límites, acentuando las diferencias excluyentes (Lago, 2000).

En el caso del Colegio de Sabugo de Avilés, la necesidad de posicionamiento ante la diversidad sociocultural de sus alumnos, asumiendo que ésta define la idoneidad en su composición desde la propia diversidad y no desde los resultados curriculares, abriéndose hacia fuera en busca de las intermediaciones necesarias para alcanzar una comprensión inclusiva de la diferencia, de su realidad cualitativa (Dubet, 2005).

Se trata pues de un proyecto implícito integrado en el marco del propio proyecto pedagógico del centro que parte de la construcción coparticipada (colegio, familias y servicios sociales) del punto de partida, de los límites y desventajas a compensar, del propio significado de la diferencia, siendo el eje en torno al cual se desarrolla la iniciativa. Se busca partir de lo positivo, de la historia y realidad actual de las familias y de los niños, de sus procesos curriculares, del modelo y de los esfuerzos pedagógicos del colegio para favorecer la inclusión de la diversidad de su realidad educativa, para construir entre todos una reformulación de dicha realidad que contemple el valor de la diferencia como un recurso, que no un lastre para la consecución de los objetivos (Enguita, 2016). Y para ello los servicios sociales renuncian a ser protagonistas para articularse en instrumento de mediación entre menores, familias y colegio, impulsando la mutua comprensión constructiva, orientada siempre a la integración.

OBJETIVOS

- Establecer un diagnóstico coparticipado sobre la integración de familias y niños
- Definir y desarrollar procesos de mejora relacional entre colegio y familias para el desarrollo educativo y cognitivo de los alumnos que acceden al centro.
- Conocer los intereses de ocio y tiempo libre de los alumnos rumanos
- Impulsar el desarrollo de actividades según los intereses manifestados.
- Mejorar la visualización social de estas familias a través de la participación de los padres en las actividades colectivas organizadas por el centro a ellos dirigidas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Algunos apuntes metodológicos

La presente práctica se ha construido en torno a las técnicas de entrevista y la reunión como instrumentos fundamentales para el desarrollo de los objetivos. En el caso de la entrevista, éstas han sido de tipo motivacional con cada una de las familias implicadas en el proceso. A través de ellas se ha transmitido la finalidad de las actuaciones a nivel comprensivo, y se ha pedido su implicación desde el entendimiento de los objetivos. En el de las reuniones, éstas constituyen la vía esencial de comunicación con el colegio y también con el conjunto de las familias. La motivación a la participación activa de los participantes en ellas y la escucha y la implicación de padre y madre en el caso de las familias, son los elementos que han permitido el desarrollo de la intermediación planteada.

Aunque contempla a todos los que participan de algún modo de la realidad socioeducativa del centro, son tres los agentes que participan explícitamente de esta experiencia:

Las Familias

Son 9 las familias rumanas avilesinas con hijos escolarizados en este centro, aportando un total de 16 alumnos al centro. Todas ellas son provenientes de zonas muy deprimidas de Rumania, donde, desde la caída del régimen comunista, ha rebrotado el fuerte rechazo social hacia esta minoría (Violeta, González y San Fabián, 2010). De su vida anterior en régimen comunista, mantienen los hábitos de escolarización de los menores y cierta tendencia al trabajo normalizado. En todo caso, también pervive en ellos el modelo relacional de familia extensa propio, y su ocupación en las actividades residuales de la sociedad mayoritaria. La dificultad de integración de los adultos, vienen determinada por la motivación a la inmigración, centrada en el acceso a la cobertura pública y universal de mínimos de subsistencia establecida en Asturias



(Renta Mínima Asturiana: Salario Social Básico). Además el modelo de familia extensa limita la relación externa a los mínimos imprescindibles en las interacciones y así con la falta de interés de los unos y el rechazo por desconocimiento de los otros, se impide cualquier avance inclusivo.

El Colegio

Es un colegio pequeño, con una línea formativa única que va desde infantil a primaria, por lo que podemos estar hablando de un número de alumnos en torno a los 200, con un equipo de profesionales muy reducido, pero con una amplia experiencia pedagógica. Desarrollan un planteamiento de trabajo con los alumnos muy integrador de la diferencia y abierto también sobre todo a incorporar todos los aspectos potencialmente abordables desde el colegio (Enguita,2016): planes de igualdad y coeducación, atención a la diversidad, cuidado del medio ambiente, participación del alumnado en las decisiones de la orientación del centro sobre todo las relacionadas con los aspectos lúdicos y de ocio, corresponsabilidad de todos en la economía y gastos del Centro, etc.

Los Servicios Sociales

Desde nuestro servicio ya hacia un tiempo que se había detectado que el impulso a la integración de los menores era la única vía no explorada favorable al desarrollo de procesos integradores e inclusivos, dada la resistencia al cambio de los adultos. Se considera que en la medida en que los menores participan en mayor proporción de la sociedad mayoritaria, también transmiten valores colectivos a sus adultos de referencia, sin abandonar sus valores sociales específicos.

La experiencia

Se inicia en el curso 2015-2016 a instancia del centro escolar que solicita la implicación de los servicios sociales en el diseño del abordaje de las diferencias y límites que a su juicio impedían el avance integrador de sus alumnos rumanos, realizándose la primera reunión entre ambos. En ella los servicios sociales desarrollan un rol principalmente de escucha pero aportando ya elementos explicativos de las causas y planteándose un diagnóstico conjunto elaborado entre familias, colegio y servicios sociales como punto de partida (Cabrero,2011).

A continuación, y tras desarrollar la estrategia de motivación adaptada a cada familia (al conocerlas previamente por la relación interventiva activa), se realizan las primeras entrevistas individuales con cada familia para transmitirles el interés del centro por el avance de la situación de sus hijos. En ellas, partiendo siempre del reconocimiento del esfuerzo familiar por favorecer la escolarización de los niños, se transmite la visión positiva que el centro expresa de sus hijos y por extensión, de ellos

mismos, centrando el interés en las potencialidades académicas y sociales de los menores y en el reconocimiento implícito que supone dicho interés por parte del colegio.

Seguidamente se mantiene la primera reunión con todas las familias implicadas, elevando el refuerzo individual de motivación desarrollado en las entrevistas individuales a una dimensión colectiva, para conocer su autopercepción de los procesos escolares, las dificultades que surgen en torno a la escolarización de sus hijos, su opinión sobre los planteamientos pedagógicos del centro, etc.

Tras este primer acercamiento al profesorado y a las familias, surge la dificultad de comunicación como factor sustancial para una adecuada comprensión mutua que propiciara el avance. La no consideración previa del bagaje sociocultural de las familias por parte del centro y la desconfianza junto con la falta de expectativas en torno a la escolarización de sus hijos por parte de las familias, estaban alterando el significado de las actuaciones y de los mensajes entre los unos y los otros, impidiendo el necesario entendimiento del significado de dichas interacciones y generando respuestas por ambas partes ajenas a sus motivaciones e intereses.

A partir de aquí se consolida el rol mediador del servicio a través de reuniones periódicas con el colegio y con las familias, estableciendo un calendario de reuniones adaptado a los momentos clave de los procesos escolares y de la vida de las propias familias; al inicio del curso, antes de cada periodo vacacional y del final del curso con el colegio y seguidamente con las familias. Finalmente se realizan entrevistas individuales cuando determinadas circunstancias familiares así lo precisan.

En cuanto a los contenidos de actuación se establecen tres ejes: primero, el rol parental de los padres en los procesos educativos de sus hijos; segundo, la participación de los niños en las actividades extraescolares del centro, y en aquellas otras complementarias del programa académico y desarrolladas fuera del centro, y por último, la visualización social paterna a través de su participación en aquellas actividades organizadas por el centro que así lo permitan.

La incorporación de la dimensión cualitativa de las actuaciones de unos y otros ha permitido la mutua reelaboración de los mensajes y de la interpretación de las respuestas, generándose cambios de posicionamiento activos que van poco a poco avanzando hacia una mayor comprensión y fluidez comunicativa que resultan claves en los avances que se van consiguiendo.

La incipiente participación de los padres en algunas actividades, está incorporando al resto de padres de los alumnos del centro al proceso a través de la interacción espontánea, ahora basada en una actividad o tarea en común y desde un posicionamiento horizontal en el que cada uno aporta algo al objetivo común.



EVIDENCIAS

Con esta metodología de trabajo conjunto desarrollado durante más de un año, hemos intentado entre todos, que la escolarización de estos menores sea plena en todos sus aspectos, formativo, participativo, relacional, contando con el apoyo incondicional de todos los servicios implicados (servicios sociales, colegio) pero sobre todo de los padres.

Se ha conseguido que los temas relacionados con la educación hayan tomado una relevancia importante en las familia, estableciendo vínculos importantes con el colegio y con los servicios sociales, poniendo como punto convergente de todos la mejor integración de sus hijos en el ámbito escolar y por añadidura en su contexto social y social.

Las familias han ido adaptándose al espacio y al tiempo en el que se sitúan, interaccionando cada vez con más servicios, no siendo ajena a la influencia de los medios de comunicación, y de las nuevas tecnologías, pero aun dejando en ocasiones en manos de sus hijos decisiones relativas a su proceso educativo (retrasos en la llegada a clase, tareas, actividades extraescolares, etc)

En todo el proceso se ha puesto el foco en las posibilidades de los niños, pero especialmente de las familias, apostando por sus potencialidades, oportunidades y fortalezas. Se ha escuchado preferentemente a las familias, sus expectativas y dificultades, estableciendo una relación de respeto, empatía y de aceptación mutua de las familias y los profesionales; igualmente se ha intentado hacer conscientes a los padres, que sus decisiones y actos repercuten en sus hijos no solo a nivel educativo sino también emocional.

La información es fundamental, por lo que se ha intentado que sea con un lenguaje claro y accesible para las familias, explicando con claridad lo que se va haciendo en cada momento, para que se quiere la información, y que se va hacer con ella.

Los objetivos finales van dirigidos claramente a potenciar el desarrollo y rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo, así como reforzar las competencias y habilidades de las familias para que estas sean capaces de apoyar el proceso educativo del menor. Pasar de la inmediatez a valorar proyectos a largo plazo.

En el desarrollo de nuestro trabajo, hemos logrado que se cree una relación de confianza y un clima positivo de trabajo, tanto con las familias como con el colegio, definiendo el papel de cada uno dentro del objetivo final que son la integración normalizada de los menores.

CONCLUSIONES

La implicación de la familia en la educación de los hijos, es crucial para su éxito educativo, es esencial aumentar la toma de conciencia de las familias sobre las

consecuencias en termino de desarrollo personal y futura inclusión social y económica de sus hijos.

En este punto el colegio, ha sido un eje fundamental entendiendo y participando en el proyecto desde su inicio, con un papel educativo, tolerante y comunicativo tanto con los menores como con sus familias.

El trabajo de movilización de las familias, y logran su implicación en el proyecto, ha sido crucial en el progresivo éxito del programa, ha sido un proceso de avance paulatino, con objetivos concretos, reforzando siempre los aspectos positivos que estaban produciéndose en la plena integración de sus hijos en centro escolar, tanto en la parte educativa, como lúdica, como de participación de todos.

La intervención constante desde los Servicios sociales, sobre otros aspectos de las familias, ha conseguido también una normalización de nuestro trabajo, no considerándonos meros gestores de sus prestaciones económicas, sino como profesionales implicados en sus proyectos familiares y sobre todo preocupados por la integración y buena evolución de sus hijos en el colegio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona Gedisa.

Fernández Enguita, M. (2016). *La Educación en la encrucijada*. Madrid: Fundacion Santillana.

Lago, M. J. (2000). Minorías étnicas en España. Entre la exclusión y la integración. *Tropolía: Revista teoría de la literatura comparada*. N.11, pgs. 81-95

Rodríguez Cabero, G. (dir) (2011). *servicios Sociales y Cohesión Social*. Madrid: CES

Subirats, J (dir) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación la Caixa.

Violta, M. González, M. San Fabián, J.L.(2010). *La situación de la infancia gitana en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN PORTUGAL: EL PERFIL DE FUNCIONALIDAD

Parada Gañete, Ana¹, Bernárdez Gómez, Abraham²

Universidad de Santiago de Compostela, España

¹e.mail: ana.parada@usc.es, ² e.mail abraham.bernardez@rai.usc.es

Resumen. Esta comunicación tiene como objetivo general dar a conocer cuál es la regulación de la Educación Especial del alumnado en el país luso. Concretamente hará especial atención en la metodología de diagnóstico basada en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud. A través de una revisión de la legislación de Portugal hemos trazado un panorama general de cómo se atiende a la diversidad en el Sistema Educativo Portugués, para establecer lazos de continuidad y discontinuidad en lo que respecta al Sistema Educativo Español.

Palabras clave: sistema educativo portugués, educación especial, atención a la diversidad, inclusión, equidad



INTRODUCCIÓN

Un Sistema Educativo es de calidad siempre que sea capaz de acoger en su seno a todo el alumnado en general independientemente de sus características y circunstancias individuales y particulares. La educación de calidad es igual para todos, de tal manera que pueda conseguir que cada alumno/a alcance el mayor grado de desarrollo posible. Un aspecto determinante de esa calidad es el desarrollo de una escuela inclusiva, consagrando principios, valores e instrumentos fundamentales para la igualdad de oportunidades (Ministerio de Educação, 2008)

Estas son las dos premisas básicas que sustentan este trabajo; que tiene como objetivo general dar a conocer cuál es la regulación de la Educación Especial del alumnado en el país luso. Concretamente hará especial atención en la metodología de diagnóstico basada en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud. A través de una revisión de la legislación de Portugal hemos trazado un panorama general de cómo se atiende a la diversidad en el Sistema Educativo Portugués, para establecer lazos de continuidad y discontinuidad en lo que respecta al Sistema Educativo Español.

Así pues, para dar paso al desarrollo del trabajo que se presenta, es menester explicar brevemente su composición. En primer lugar configuramos un marco teórico en el que damos cuenta de la estructura del Sistema Educativo en Portugal y explicamos la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud. A continuación explicamos cuáles son los objetivos generales y específicos de este trabajo. En las evidencias, damos cuenta del proceso y la metodología de diagnóstico en el país luso y, por último, las conclusiones nos servirán para volver a mirar a los objetivos y comprobar cuál ha sido el grado de consecución de los mismos.

MARCO TEÓRICO

Estructura del Sistema Educativo Portugués

El Sistema Educativo Portugués se encuentra regulado por la Ley de Bases del Sistema Educativo Portugués que fue aprobado el 14 de octubre de 1986. No obstante, esta ley ha sido modificada con posterioridad en el año 1997, 2005 y 2009. En las dos primeras ocasiones las modificaciones hacían referencia a cuestiones relacionadas con el acceso y financiamiento de la Enseñanza Superior (1997 y 2005). En la modificación de 2009 se estableció el régimen de la escolaridad obligatoria para los niños y jóvenes que se encontraban en edad escolar y se consagró la universalidad de la educación prescolar para los niños a partir de los 5 años de edad.

Por lo tanto, en el país luso, la escolaridad obligatoria comprende desde los 6 hasta los 18 años, es decir, un total de 12 años de escolaridad obligatoria para todos los niños y jóvenes. A continuación, recogemos una tabla que esquematiza la estructura del Sistema Educativo portugués.

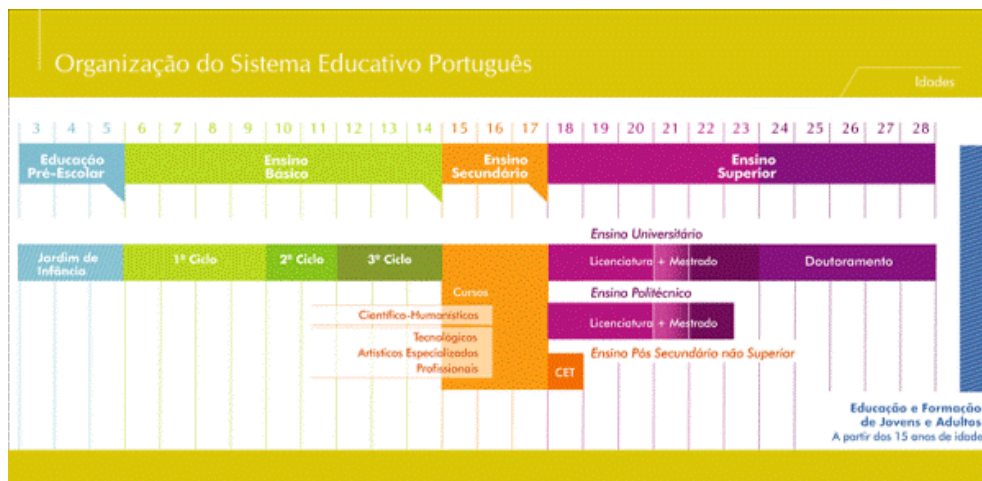


Tabla 1: Organización del Sistema Educativo Portugués (Euroguidance, 2015)

En esa dirección, la educación prescolar está regulada por la Ley nº5/97 del 10 de Febrero (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar) en que se define como “ *la primera etapa de la educación básica en el proceso de educación a lo largo de la vida, siendo complementaria de la acción educativa de la familia, con la cual debe establecer una estrecha cooperación, favoreciendo la formación y el desarrollo equilibrado de las crianzas, teniendo como objetivo su plena inserción en la sociedad como un ser autónomo, libre y solidario. La educación prescolar se destina al alumnado con edades comprendidas entre los 3 años de edad y la edad de ingreso en la enseñanza básica (6 años).*”

La enseñanza básica (Ensino Básico) tiene como objetivo asegurar una formación general común a todos los alumnos, proporcionando la adquisición de los conocimientos fundamentales que permitan la continuación de los estudios. Se organiza en tres ciclos:

- 1º ciclo: abarca desde los 6 a los 10 años y tiene una duración de 4 cursos académicos. Está regulado por el Decreto-Ley nº 176/2014, de 12 de diciembre.
- 2º ciclo: abarca desde los 10 a los 12 años y tiene una duración de 2 cursos académicos. Está regulada por el Decreto-Ley nº 139/2012 de 5 de Julio.
- 3º ciclo: abarca desde los 12 a los 15 años y tiene una duración de 3 cursos académicos. Está regulada por el Decreto-Ley nº 139/2012 de 5 de Julio.



Por último, la Enseñanza Secundaria (Enseño Secundario) abarca desde los 15 a los 18 años y tiene una duración de 3 cursos académicos. Ofrece una formación y un aprendizaje más diversificado.

En Portugal, el “*ensino básico*” y el “*ensino secundario*” son las etapas obligatorias de escolarización. En esta dirección hemos focalizado en ellas nuestro estudio y análisis de la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud

La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) pertenece a la “familia” de clasificaciones internacionales desarrolladas por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Tiene como objetivo principal *brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados “relacionados con la salud”*. La CIF, como clasificación, incluye lo que denomina “dominios de salud” y “dominios relacionados con la salud”. Estos dominios se describen desde la perspectiva corporal e individual.

A continuación, aportamos una Tabla resumen que recoge la visión global de los componentes de la CIF:

Componentes	Parte 1: Funcionamiento y Discapacidad		Parte 2: Factores Contextuales	
	Funciones y Estructuras Corporales	Actividades – Participación	Factores Ambientales	Factores Personales
Dominios	<i>Funciones Corporales Estructuras Corporales</i>	<i>Áreas vitales (tareas, acciones)</i>	<i>Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad</i>	<i>Influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad</i>
Constructos	Cambios en las funciones corporales (fisiológicos) Cambios en las estructuras del cuerpo (anatómicos)	Capacidad Realización de tareas en un entorno uniforme Desempeño/ realización Realización de tareas en el entorno real	El efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal	El efecto de los atributos de la persona
Aspectos Positivos	Integridad funcional y estructural	Actividades Participación	Facilitadores	No aplicable
	Funcionamiento			
Aspectos Negativos	Deficiencia	Limitación en la Actividad Restricción en la Participación	Barreras /Obstáculos	No aplicable
	Discapacidad			

Tabla 2: Visión de conjunto de la CIF

OBJETIVOS

El objetivo general que hemos establecido para el presente trabajo es:

- Dar a conocer cuál es la regulación de la Educación Especial del alumnado en el país luso.

Para satisfacer dicho objetivo, procederemos a estructurar el trabajo alrededor de una serie de objetivos específicos descritos a continuación:

- Realizar una revisión a nivel legislativo sobre la Educación Especial en Portugal.
- Conocer los protocolos y las fases a llevar a cabo en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en el Sistema Educativo de Portugal.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Una investigación, ya sea de educación u otra materia, no es otra cosa que el proceso de aplicación del método científico que nos permite obtener información relevante para entender un hecho o ahondar en el conocimiento de un ámbito (Tejedor, 2008). En el caso que se desarrolla en estas líneas, planteamos un estudio descriptivo sobre la organización y funcionamiento de la Educación Especial y la atención al alumnado con NEAE en el país luso.

De esta forma, procederemos a indagar en la legislación que regula la Educación Especial en Portugal con intención de realizar una aproximación a la realidad de la atención a la diversidad en su Sistema Educativo y poder establecer una comparación entre sus políticas y prácticas y las de nuestro país.

Para ello, accedimos a través de la procura en internet al Decreto-Lei nº3/2008 y elaboramos una “descripción precisa y cuidadosa de este fenómeno educativo” (Bisquerra, 2016), determinando el qué de esta cuestión, para poder responder a las cuestiones planteadas de una forma reflexiva.

EVIDENCIAS

En el Sistema Educativo portugués el proceso de evaluación y diagnóstico de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) del alumnado sigue el siguiente esquema:

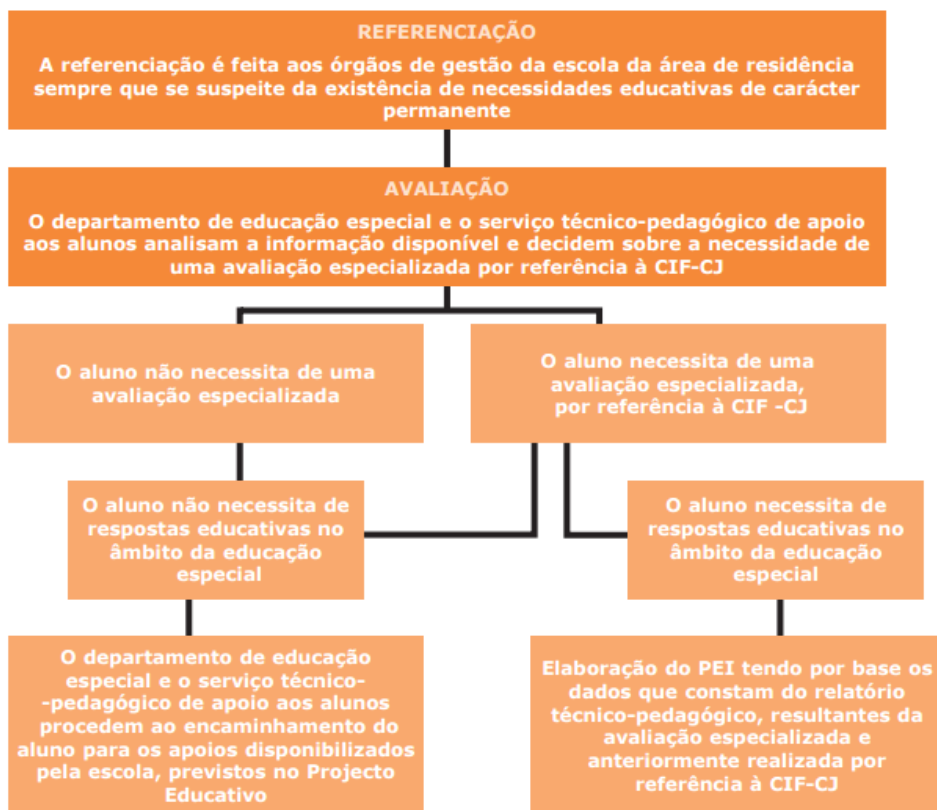


Tabla 3: Fases Inherentes al proceso de Evaluación y Diagnóstico en Portugal⁸⁶.

Como podemos observar, la evaluación y el diagnóstico se realizan en base a la CIF – CJ⁸⁷, aspecto que está regulado en el país luso mediante el **Decreto – Lei nº3/2008**, lo que supuso un cambio de paradigma en el proceso de evaluación y en el campo de la educación especial en Portugal, al posibilitar la evaluación y el diagnóstico con la creación de un **Perfil de Funcionalidad** que permite centrar la atención en las potencialidades del alumnado y no en sus limitaciones.

CONCLUSIONES

Una vez llegados a este punto, es de recibo volver a mirar a los objetivos de este trabajo y adecuar el grado de consecución de los mismos.

⁸⁶ Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática.

⁸⁷ International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version. World Health Organization, 2007.

En cuanto al objetivo general, el de “dar a conocer cuál es la regulación de la Educación Especial del alumnado en el país luso” podemos decir que creemos hemos trazado un panorama general de cómo se atiende a la diversidad en Portugal.

Para ello, le hemos intentado dar respuesta a los objetivos específicos:

- En primer lugar, hemos realizado una revisión a nivel legislativo sobre la Educación Especial en Portugal y hemos localizado el Decreto-Lei nº3/2008.
- En segundo lugar, hemos dibujado en las evidencias de este trabajo cuales son los protocolos y las fases a llevar a cabo en la atención al alumnado con NEAE en el Sistema Educativo de Portugal.

Por último, nos gustaría dar un paso más y hacer una aproximación a las continuidades y discontinuidades que encontramos entre el país luso y lo que sucede en España, específicamente en la Comunidad Autónoma de Galicia. En esta dirección:

- Hemos encontrado algunas diferencias entre la respuesta a la diversidad entre nuestro país y el país luso:
 - En Portugal no existe la figura de CEE (Centro de Educación Especial). Todo el alumnado está escolarizado en lo que nosotros denominamos Centros Educativos Ordinarios.
 - En Portugal se habla de una “referenciación y avaliação” (evaluación y diagnóstico) tomando como referencia, desde su regulación a nivel legislativo en el año 2008, la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud. Esto les permite hablar de “perfil de funcionalidad” que se focaliza en los aspectos positivos y en las potencialidades del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Decreto – Lei nº3/2008 de 7 de Enero. Diario de la República, Portugal, 7 de Enero de 2008.

Decreto-Ley nº 139/2012 de 5 de Julio. Diario de la República, Portugal, 5 de Julio de 2012.

Decreto-Ley nº 176/2014, de 12 de Diciembre. Diario de la República, 12 de Diciembre de 2014.

Echeita, G., Martín, E., Simón, C., & Sandoval, M. (2016). La educación escolar como proyecto social. Sección 1. Introducción: Calidad, equidad, inclusión y atención a la



diversidad. Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad. [Cursos UAMx | <https://www.edx.org/school/uamx>]. Retrieved from <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-uamx-equidad801x-0https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-uamx-equidad801x-0>

Escribano, A. & Martínez, A. (2013) *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.

World Health Organization (2007). International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version.

Ministério da Educação (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Sánchez Sáinz, M. & García Medina, R. (2013) *Diversidad e inclusión educativa*. Madrid: Catarata.

Trillo, F. & Sanjurjo, L. (2008) *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario: Homo Sapiens.

Zabalza, M.A. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Buenas prácticas con TIC para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Santa Marta, Colombia

Bolaño, Matilde¹

Universidad de Magdalena, Colombia.

¹e-mail: matilde.bolano@gmail.com, Colombia

Resumen. El presente trabajo describe el proceso de implementación de un programa de intervención sobre buenas prácticas en TIC para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales de Santa Marta, Departamento Magdalena, Colombia. Basado teóricamente en los postulados Luque (2009), Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015) y la el marco legal Colombiano. En cuanto a la metodología empleada fue la analítica y aplicada a través de la experimentación vivencial de estrategias didácticas con miras a la inclusión, durante un período de 4 meses. La población estuvo conformada por 21 estudiantes con necesidades especiales, pertenecientes a la ciudad de Santa Marta y miembros activos de la Fundación Renasido. Entre los resultados más relevantes pueden mencionarse, talleres de sensibilización, participación en las “Olimpiadas de somos ganadores”, Actividades lúdicas y recreativas, dramatizaciones de títeres por parte de los niños con necesidades especiales, participación activa de los padres, entre otras actividades de carácter grupal e individual. Se concluyó que los estudiantes que se integraron al plan de buenas prácticas TIC presentaron mejoras en el desarrollo de las dimensiones cognitivas, procedimental y actitudinal, luego de participación en ésta experiencia.

Palabras clave: Buenas prácticas, TIC, Herramientas Multimedia, Inclusión.



INTRODUCCIÓN

La educación para las personas con necesidades educativas especiales (NEE) ha evolucionado en el mundo, particularmente en el caso Colombiano, ha exigido modificaciones radicales en las concepciones, metodologías y estrategias de intervención. No obstante, su desarrollo se centra en las habilidades adaptativas, dejando de lado los procesos cognitivos y las habilidades académicas funcionales. En detrimento de la posibilidad de disfrutar del aprendizaje en condiciones semejantes a las regulares.

Al respecto, Luque (2009) indica que las necesidades especiales pueden clasificarse de diferentes maneras con bien la literatura expresa, pero que es indispensable que las educativas sean consideradas dentro de las necesidades básicas, dos hechos de confluencia principalmente; por un lado, el carácter individual de mejoramiento y por otro, el que se refiere al contexto, es decir, el ambiente de aprendizaje donde se desenvuelve la persona y cuyos aprendizajes se consideran comunes para todas las personas. De acuerdo al autor, las experiencias del saber deben abordarse desde ambas perspectivas.

Resulta oportuno revisar los planteamientos de (Ainscow, 1995) citado por Chalena y Santillán (2014) quienes afirman que la tecnología es un importante recurso, que debe utilizarse en la educación especial teniendo en cuenta su efectividad identificar las deficiencias particulares y a su vez potenciar el aprendizaje, obviando otros factores caracterizado por una escuela comprensiva, con carácter integrador, no etiquetador, que asume la heterogeneidad, y que utiliza prácticas que respetan la diversidad en un marco de igualdad.

En tal sentido, el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2015) ha instrumentado las vías de acción que oriente tanto a los docentes como a los diferentes actores del proceso educativo en la implementación de estrategias que favorezcan la inclusión, incluyendo o no el uso de tecnología educativa para ello, de tal forma que con estas acciones pueda darse cumplimiento a los acuerdos internacionales de educación para todos como un derecho humano y la atención a las necesidades particulares de los Colombianos.

Considerando este planteamiento y basado en los mecanismos que ofrece el marco legal de Colombia, se formuló una propuesta en forma de programa de intervención con miras a favorecer el aprendizaje de los niños y niñas con NEE en condiciones de vulnerabilidad, a través de la utilización de las herramientas que proporcionan las tecnologías de información y comunicación (TIC) para la enseñanza. Con ello, se buscó contribuir al éxito del proceso de integración social, a través del desarrollo de las habilidades adaptativas, habilidades cognitivas, comunicativas y afectivas.

OBJETIVOS

Implementar buenas prácticas didácticas basadas en las TIC para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Santa Marta, Departamento de Magdalena. Colombia.

Promover la vinculación de padres y representantes en el desarrollo de buenas prácticas didácticas basadas en las TIC para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Santa Marta, Departamento de Magdalena. Colombia.

Estimar el impacto de las buenas prácticas con TIC en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, luego de la implementación de prácticas didácticas basadas en las TIC en Santa Marta, Departamento de Magdalena. Colombia.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Motivados por los resultados de la utilización de las TIC en el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales en otros países y con la fundamentación teórica que vislumbran sus atributos para favorecer el desarrollo de diversas áreas del saber, se formuló una propuesta de intervención de 14 semanas, diseñada especialmente para los niños de la ciudad de Santa Marta, Departamento de Magdalena, Colombia.

Este programa se desarrolló en cuatro fases principalmente, en primer lugar el análisis de necesidades educativas especiales; luego, la planeación didácticas, en la cual se incluyó la selección de contenidos, herramientas, estrategias, sistema de evaluación y tiempo de cada actividad; posteriormente, la implementación de la herramienta seleccionada para abordar las buenas prácticas con TIC y por último, la socialización de los resultados producto de la intervención.

Para su ejecución se contactó a la Fundación Renasido, en la ciudad de Santa Marta, quienes concentran a la mayor población de niños con necesidades educativas especiales de la ciudad, quienes además contaban en sus instalaciones con algunos equipos de computación que podían ser empleados para la inclusión de las TIC en el proceso de aprendizaje y docentes capacitados en el área de educación especial.

Luego de realizar la identificación de las principales necesidades presentes en los estudiantes, se inició la implementación de herramientas multimedia interactivas con los estudiantes, la participación del personal de la fundación con las orientaciones de los expertos en tecnología educativa y educación especial.

Buenas prácticas con TIC.

Posterior al análisis de las necesidades educativas especiales, se eligió el uso de



las herramientas multimedia interactivas como el recurso pedagógico para desarrollar las actividades de aprendizaje debido a su carácter innovador, lúdico y motivador. Aspectos que desde la perspectiva de la investigadora, serían las más idóneas para la población.

En consecuencia, esta implementación requirió de habilidades en el manejo de tecnología tanto del docente como del estudiante, el cual fueron siendo promovidas a lo largo de las 14 semanas de duración del programa. Cabe destacar, que durante este tiempo se diseñaron actividades tipo individual y grupal para potenciar no solo el trabajo personal sino el colaborativo.

En resumen, pueden mencionarse las siguientes estrategias desarrolladas como parte de las buenas prácticas educativas en TIC.

- Valoración de la computadora como herramienta de estudio, juego y trabajo.
- Ejercitación del manejo de la computadora y sus periféricos.
- Juegos interactivos, tales como mompecabezas virtuales, búsqueda de parejas virtuales.
- Visualización de cuentos interactivos.
- Compartiendo valores (visitas a páginas web con juegos sobre los valores)
- Videos: Explorando las matemáticas, las figuras geométricas, los colores y sus mezclas, los números, las proporciones, la hora.

Por otra parte para dar cumplimiento a los objetivos planteados, se realizaron las siguientes actividades en el marco del programa.

- Talleres de sensibilización para el personal de la Fundación Renasido, así como para los padres y representantes de los niños inscritos en la fundación.
- Participación en las Olimpiadas Todos somos ganadores.
- Actividades de aprendizaje basada en la lúdica.
- Dramatizaciones
- Recital de poesía.

EVIDENCIAS

Con la finalidad de evidenciar las principales acciones emprendidas durante el desarrollo del programa pueden mostrarse las siguientes.



Figura 1. Jornadas de sensibilización

Las jornadas de sensibilización fueron realizadas tanto al inicio del programa como al finalizar, con la finalidad de verificar el impacto que las estrategias y actividades implementada tuvieron en los estudiantes, su familia y el desempeño escolar. Del mismo modo, se utilizó para indagar sobre la aceptación de las herramientas tecnológicas empleadas.



Figura 2. Implementación de las TIC

Como puede apreciarse en la figura 2, fueron variadas las actividades que se aplicaron con los niños, todas ellas contaron con el apoyo tanto del docente especialista en el área de educación especial como el de tecnología. La selección de las herramientas multimedia interactivas se realizó considerando las necesidades educativas de los estudiantes.



Figura 3. Participación de padres y representantes

Debido a la relevancia que tiene la figura de los padres en el desarrollo cognitivo y social del niño durante el desarrollo de las actividades se les invitó para asumir un rol activo y protagónico en la inclusión de las buenas prácticas educativas, ya que las mismas pueden ser empleadas tanto en las instituciones educativas como en el hogar.



Figura 4. Otras actividades

Como se ha mencionado desde el inicio de la presentación de la experiencia, el desarrollo cognitivo no era la única finalidad de este programa, por ello, diversas actividades implicaron la socialización como una habilidad que también podría ser potenciada con el uso de la tecnología, ejemplo de ello, fue la dramatización donde los niños podían expresar su desarrollo afectivo a través de esta estrategia.

CONCLUSIONES

Luego de la experiencia de aplicación del programa, fue posible establecer varios hallazgos, entre ellos:

Fue posible implementar herramientas multimedia interactivas como parte de las buenas prácticas didácticas basadas en las TIC y con la intencionalidad de promover la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales.

Pudo corroborarse principalmente que aquellos estudiantes que participaron activamente junto a sus padres, representantes o responsables en las diferentes actividades del programa de buenas prácticas en TIC, presentaron notoria mejoría en las dimensiones cognitivas, procedimental y afectiva sin importar el tipo de necesidad especial, comparados con los que asistieron esporádicamente a las actividades del programa.

Finalmente, se catalogó como positivo el impacto del uso de buenas prácticas con TIC ya que conformaban un conjunto de estrategias adecuadas a las necesidades y ritmo de aprendizaje de la población en cuestión y además, se constituyen en una alternativa para desarrollar diferentes habilidades en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agilar P. y Morante M. (2010). *Tratamiento Informático de la Información. Ciclos formativos*. Madrid – España. Editorial Editex.

Bolaño, M. (2015) *Educación Inclusiva. El desafío de utilizar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Santa Marta-Colombia. Documento Registrado bajo el número: 10528277.

Chalela C, Santillán M. (2014). *Desarrollo de una aplicación móvil como aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje a niños con síndrome de Down en la fundación fasinarm, ubicado al norte de Guayaquil, parroquia Tarqui, periodo educativo año 2014-2015*. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil– Ecuador. Recuperado (18. 01.2015)URL: <https://goo.gl/0tV7CP>

Luque, J. (2009) Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Construcción Ciudadana de lo público*. 3 y 4, 200-223. Recuperado (02. 04.2014) URL: <https://goo.gl/01ahZb>

Naciones Unidas. (2007) *Convención internacional de naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York – Estados Unidos.

República de Colombia. Ministerio de educación Nacional. (2015) *Atención educativa para la población con discapacidad*. Bogotá-Colombia.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS AULAS DE PRIMARIA: SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS DE FUTURO

Mónico Tamargo, Pablo¹, Rodríguez-Pérez, Celestino²,
Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: monico79@hotmail.com, ²e-mail: rodriguezcelestino@uniovi.es

Resumen. Es importante investigar las necesidades educativas actuales del alumnado como paso previo al planteamiento de futuras propuestas concretas de inclusión y atención a la diversidad. Para ello, se plantea, en primer lugar, un diseño descriptivo contando con la participación de 272 colegios y una muestra total de 1501 casos de necesidades educativas especiales registradas. Los resultados de prevalencia obtenidos cifran en 1 de cada 10 estudiantes matriculados en la etapa de Primaria el número de casos que presentan algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo. Tomando como referencia estos datos se procede a valorar el nivel de competencia del profesorado en relación al conocimiento, estrategias y actitudes adoptadas para la atención a la diversidad en el ámbito educativo. Para ello, se llevó a cabo una experiencia piloto en la que han participado 72 docentes de distintos centros educativos de carácter ordinario. Los resultados muestran que el 80% del profesorado participante tiene una visión inclusiva e interdisciplinar en materia de atención a la diversidad. 7 de cada 10 docentes afirman tener conocimiento y capacidad para abordar el tratamiento de las necesidades educativas de los estudiantes, mostrándose más eficaces en la identificación de las características de aquellos que presentan dificultades de aprendizaje, discapacidad intelectual leve, altas capacidades, discapacidad física y trastornos específicos del lenguaje. Por último, cabe destacar que el 94,12% del profesorado consultado corrobora la necesidad de recibir formación adicional en materia de atención a la diversidad.

Palabras clave: prevalencia, necesidades educativas, inclusión, diversidad.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Desde el año 1990 en España, con la aparición de la LOGSE se intenta dar respuesta a la diversidad del alumnado existente en los centros educativos, adecuando el plan de estudios a cada uno. Con la llegada de la LOE en 2006, la diversidad se entiende como un principio educativo y se utiliza el término Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) para englobar a todos aquellos estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo, o aquellos con condiciones personales o de historia escolar perjudiciales. Todas estas condiciones hacen que este alumnado necesite una atención educativa diferente a la ordinaria, ya que por sí mismos no serán capaces de alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y los objetivos establecidos con carácter general para cada nivel educativo. La LOMCE (aprobada en 2013) también le da importancia a la equidad educativa, como forma de garantizar 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. De este modo, la educación debe actuar como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Para poder encargarse de cumplir con todas estas ordenanzas y dar respuesta a las demandas de cada alumno, los profesores han de adaptar sus estrategias de trabajo. La actitud hacia la diversidad es una de las claves para lograr esta educación inclusiva.

Aunque la mayoría de los estudios actuales hacen énfasis en la falta de medios como una de las causas que afectan al profesorado de cara a la integración, no hay que olvidar que existen otros condicionantes influyentes como la falta de tiempo, medios y recursos didácticos adecuados, la escasez de apoyo, falta de coordinación entre el profesorado y el apoyo, escasos cambios en la estructura organizativa y las estrategias didácticas así como falta de cambios en la dinámica institucional del centro. Por otro lado, hay otra serie de retos a los que deben enfrentarse los profesores hoy en día, como son los problemas de indisciplina en el aula, la presión de padres y de la dirección del centro, y en algunos casos, acoso por parte de sus compañeros de trabajo, teniendo que hacer frente además a una desbordante cantidad de trabajo.

OBJETIVOS

El propósito de este estudio es, por un lado, cuantificar y clasificar la diversidad existente en las aulas de Primaria, aportando datos actuales de prevalencia de cada una de las necesidades educativas especiales (NEE) identificadas en los centros educativos participantes y, por otro lado, conocer cómo influye la cantidad y calidad de estrategias del profesorado en el afrontamiento de la educación de estos estudiantes con NEE.

La hipótesis que se espera confirmar con los resultados es que existe una correlación positiva entre las estrategias utilizadas por los docentes y las demandadas según el alumnado de sus centros educativos. Otra hipótesis que se espera corroborar es que, a mayor experiencia en el ámbito de atención a la diversidad mayores son las estrategias utilizadas por el profesorado, tal como mencionan diferentes autores (Avramadis et al, 2000; Browniee y Carrington, 2000).

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El número total de participantes en el estudio son 1573, incluyendo docentes y alumnos de centros educativos del Principado de Asturias seleccionados por un método no probabilístico.

La población total del alumnado está conformada por 1501 participantes, donde el 67,60% de estos son de género masculino y el 32,30% de género femenino. Están matriculados en la etapa de Educación Primaria, siendo el grupo mayoritario los que conforman los alumnos que cursan 6º de Primaria. Han participado en el estudio 227 centros educativos localizados en 98 localidades del Principado de Asturias.

En un segundo grupo nos encontramos una muestra total de 72 docentes de Educación Primaria. El 30.60% de estos eran varones y el 69.40% eran mujeres. Su edad oscilaba entre 23 y 62 años ($M= 42.50$). El 80.56% enseñaba en un colegio de titularidad pública y el 19.44% enseñaba en un colegio de titularidad privada o concertada. El 32.50% tenía más de 20 años de experiencia docente y el 62.50% tenía menos de 20 años de experiencia docente. La media de años con experiencia educativa con alumnado con NEE era 8.10.

Instrumentos de medida

En este estudio se utilizaron dos instrumentos. En primer lugar, con respecto al primer objetivo se utilizó una base de datos de todo el alumnado con NEAE del Principado de Asturias. Esta base de datos se obtuvo a través de la herramienta SAUCE (Sistema para la Administración Unificada de Centros Educativos) la cual gestiona los datos de los Centros de Enseñanza del Principado de Asturias. De esta, se seleccionó el conjunto de estudiantes con NEAE con el fin de obtener el índice y las características de este alumnado así como los datos de matrícula de cada uno de los centros adscritos a la Consejería.

En segundo lugar se suministró al profesorado el cuestionario Wuppertal. Este instrumento se consideró una herramienta útil para la recogida de información, ya que la finalidad de este cuestionario es analizar las actitudes y estrategias del profesorado en el aula ordinaria. El cuestionario Wuppertal está dividido en dos partes relacionadas con las percepciones de los profesores ante la diversidad y con las distintas estrategias que utilizan y las que les gustaría aplicar.



Procedimiento

En primer lugar y en relación al primer objetivo, se seleccionó sobre base de datos del Principado el alumnado con NEE y se describieron las características de esta población. Durante los meses Abril y Mayo se contactó con diferentes colegios y se les informó de la posibilidad de participar de forma voluntaria en el estudio. Se suministró a los colegios el cuestionario Wuppertal con el fin de que los profesores pudieran disponer de este. Además de la muestra obtenida, también se usaron los datos obtenidos vía online de profesores de Educación Primaria del Principado de Asturias.

Finalmente, se relacionaron los datos obtenidos en el primer y segundo objetivo, con el fin de observar la existencia de relación entre las estrategias utilizadas y el tipo e índice de necesidades existentes en su centro educativo.

Diseño y análisis de datos

Con el fin de dar respuesta a los hitos planteados en el estudio, se utilizaron distintos tipos de diseños en función de cada objetivo perseguido durante la investigación. De este modo, para el análisis de primer objetivo, se ha utilizado un diseño *ex post facto* descriptivo. El segundo diseño es un estudio descriptivo de poblaciones a través de encuesta con selección de la muestra por accesibilidad, y por último se ha utilizado un diseño correlacional (Montero y León, 2009).

El análisis de los datos obtenidos varía según los objetivos perseguidos. Por un lado, con el fin de analizar el índice de alumnado con NEE de los centros ordinarios de Educación Primaria del Principado de Asturias se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 19.0, realizando un análisis descriptivo de los datos. Por otro lado, con el propósito de estudiar las aptitudes y estrategias del profesorado de Educación Primaria del Principado de Asturias con respecto al alumnado con NEE según el grado de experiencia, se ha llevado a cabo un análisis con el paquete estadístico SPSS 19.0, utilizando la prueba t Student para diferencia de medias y el análisis multivariado de la varianza (MANOVA). Finalmente, para conocer el grado de asociación entre las estrategias de los docentes y el alumnado en sus centros, se pusieron en relación las respuestas del profesorado al cuestionario Wuppertal con el índice de alumnado en sus respectivos centros.

EVIDENCIAS

Dentro del grupo alumnado nos encontramos con diferentes datos de prevalencia para cada una de las necesidades analizadas. Destaca, en este punto, el índice de impacto obtenido a nivel de discapacidad psíquica leve (34.40%), seguida por el trastorno generalizado del desarrollo (22.30%), la discapacidad física (7,70%), el trastorno grave de conducta (7,60%), el trastorno del espectro autista (6,90), el retraso madurativo (6%), la discapacidad sensorial auditiva (4,80), la pluridiscapacidad (3,40%), la discapacidad psíquica moderada (2%) y, en último término, la discapacidad

sensorial visual (1.30%). Además, gran parte del alumnado con NEE es de género masculino, tras relacionar el género con las diferentes necesidades observamos cómo esta diferencia se puede ver en la mayor parte de estas, exceptuando la discapacidad psíquica moderada, la discapacidad sensorial auditiva y la discapacidad sensorial visual.

Por otro lado, se observa un mayor número de alumnado con NEE matriculado en colegios de titularidad pública (73.12%) respecto a aquellos matriculados en colegios con titularidad privada o concertada (26.88%), sin que exista ningún tipo de necesidad en la que el alumnado sea mayor en los colegios privados o concertados.

Por su parte, la mayoría del profesorado (80.60%) piensa que el alumnado con necesidades educativas deben estar la mayoría del tiempo en las clases ordinarias. Los resultados sugieren que los profesores tienen una actitud abierta y positiva hacia la inclusión del alumnado con necesidades, tal como concluyeron numerosos autores (Avramadis et al., 2000; Idol, 2006).

Cabe mencionar que uno de los factores influyentes en la inclusión del alumnado con NEE en las escuelas es como se conceptualiza la diversidad (Sales et al, 2001). Según los resultados del cuestionario administrado, el profesorado conoce y describe adecuadamente el concepto de inclusión y dificultades de aprendizaje.

No obstante, las actitudes del profesorado dependen de diferentes variables entre las cuales nos encontramos: las variables relacionadas con el tipo de necesidad que posee el alumno, las variables personales del profesorado y las variables escolares (Avramadis y Norwich, 2002). Respecto a la necesidad asociada, encontramos que las actitudes y estrategias del profesorado no dependen del tipo de necesidad del alumnado mientras que en relación con las variables personales del profesorado, los datos obtenidos tras analizar las respuestas a los ítems según los años de experiencia con alumnos con NEE indican que esta no es un factor significativo con respecto a las actitudes y estrategias del profesorado, lo cual no respalda los datos obtenidos por otras investigaciones (Avramadis et al, 2000; Browniee y Carrington, 2000). Estos datos no corroboran las hipótesis iniciales, sino que muy al contrario dan muestra de que no existen indicios que corroboren que los profesores obtienen con los años nuevas estrategias y una actitud más abierta hacia la inclusión. Esto puede ser debido a que los participantes con menor experiencia son en general los más jóvenes y recién salidos de la carrera en la que podrán haber aprendido estrategias y tengan una mayor motivación en ponerlas en práctica, lo cual se respalda con otra investigaciones como la realizada por Forlin (1995) en su estudio en colegios australianos, donde reflejo que cuanto más joven es el profesorado más apoyo a la inclusión se refleja.

El profesorado participante sabe cómo identificar las necesidades individuales de los estudiantes con dificultades y está de acuerdo en que los profesores de pedagogía terapéutica y los profesores de educación general deben colaborar para que la inclusión funcione, la coordinación entre profesionales es una condición necesaria para garantizar la inclusión (Avramadis et al, 2000; González, 2000).



Los factores escolares que se han encontrado vinculados con los maestros con respecto a sus actitudes de inclusión son la disponibilidad, tanto de tiempo como de recursos, y el apoyo en el aula (Avramadis y Kaliyva, 2007). Cuando se pregunta a los profesores acerca de sus estrategias y recursos utilizados para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos, mencionan la adaptación de los contenidos, la atención individualizada y la coordinación entre profesorado y la familia. Gran parte de los participantes mencionaron los materiales manipulativos y un mayor uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como las estrategias y recursos que les gustaría poner en práctica, tal y como ya defendían algunas corrientes al considerar que la educación con TIC se presenta especialmente favorable para las personas con NEE tanto para la mejora de sus habilidades cognitivas como para su normalización e integración (Moya, 2009).

Con todo, aunque gran parte de la responsabilidad para hacer posible la inclusión de todo el alumnado recae en el profesor, este necesita una serie de recursos y apoyos proporcionados por el centro que le permitan desarrollar su trabajo de forma adecuada. La mayoría del profesorado menciona la falta de tiempo que el centro educativo les proporciona y reclaman mayor formación para atender de manera óptima a todo el alumnado. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros trabajos en los cuales se expresa que los docentes reclaman más tiempo para realizar su trabajo, coordinarse con sus compañeros y para programar o realizar las adaptaciones correspondientes (Avramidis y Kaliyva, 2007; Rose, 2001). Además, trabajos como los de Avramidis et al. (2000) e Idol (2006) indican que los profesores piensan que la formación que han recibido no es suficiente para atender a todo el alumnado. Por lo cual no es de extrañar que estos reclamen más estrategias para afrontar la diversidad, tal como Horne y Timmons (2009) mencionaron en su estudio donde apoyaban la importancia de la formación para el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión.

Con el fin de conocer si las estrategias del profesorado se adecuan a las necesidades del alumnado matriculado en sus centros se procedió a relacionar los resultados obtenidos en los dos objetivos anteriores. Dependiendo de las necesidades del alumnado, el profesorado deberá contar con unas estrategias adecuadas a las necesidades específicas y concretas de cada alumno. Los docentes, por tanto, deben recibir formación tanto inicial como permanente sobre las características del alumnado al que impartirán clase y sobre la forma de integrar a todos los alumnos de la mejor forma posible (Alonso y Araoz, 2011). Los resultados obtenidos aquí no respaldan la hipótesis inicial que afirmaba que existe una correlación positiva entre las estrategias utilizadas por los docentes y las demandadas por el alumnado de sus centros educativos. Tal y como ya se había mencionado anteriormente, los datos muestran que las actitudes y estrategias no varían según el índice y tipo de necesidad presentadas por las aulas. Los profesores revelan en el test que se ven capacitados para enseñar a todo tipo de alumnado sin importar la necesidad presentada por este, pero reclaman un mayor tiempo y formación para atender de manera óptima a todo su alumnado.

Por todo lo comentado, tal como se planteó en La Agencia Europea para el

Desarrollo de la Educación del Alumnado con NEE (2009), es importante recalcar la importancia de la formación del profesorado con respecto a la atención a la diversidad, enseñarle las estrategias necesarias que necesita para afrontar el día a día en su aula y para que todos los alumnos logren alcanzar su máximo desarrollo educativo.

Los resultados del estudio deben interpretarse con cautela debido a la existencia de varias **limitaciones** en el presente estudio. En primer lugar, el tamaño de la muestra del profesorado (N=72) es pequeño. Por otra parte, la evaluación de las actitudes y estrategias de los docentes se basó únicamente en sus respuestas a un cuestionario administrado y no existen medidas directas de su comportamiento real en clase.

Como **perspectiva futura**, sería adecuado aumentar el tamaño de la muestra y extenderlo al alumnado y profesorado de Educación Secundaria, así como centrarse en aspectos como la formación y estrategias del profesorado.

CONCLUSIONES

Tras realizar un análisis descriptivo del alumnado con NEE matriculado durante el en la etapa de Educación Primaria en centros educativos del Principado de Asturias, podemos concluir que dentro de este grupo es mayoritario el género masculino y matriculado en un centro de enseñanza pública de carácter ordinario bien sea a tiempo completo o en modalidad combinada. Hay un mayor número de alumnado con discapacidad psíquica leve y la necesidad que se da en un menor número de casos es la discapacidad sensorial auditiva.

Respecto al segundo objetivo, el profesorado de Educación Primaria del Principado de Asturias mantiene una actitud positiva hacia la inclusión educativa de alumnado con NEE. Estas actitudes y estrategias ante el alumnado con NEE no dependen del grado de su experiencia con estos alumnos ni de la necesidad asociada. Los participantes saben cómo identificar las necesidades de los estudiantes y consideran que estos deben permanecer la mayoría de tiempo en el aula ordinaria. Opinan que no se les proporciona el suficiente tiempo para planificar y preparar las clases y que el centro educativo debería contar con más apoyos para este tipo de alumnado. Las estrategias utilizadas son la adaptación y atención individualizada y demandan más tiempo y formación para poder realizar su trabajo.

En relación con el tercer objetivo, se concluye que el índice y el tipo de necesidad de los alumnos en el aula no se relacionan con la actitud y las estrategias del profesorado de estos. Los docentes mantienen una actitud positiva ante el alumnado con NEE con independencia de la necesidad presentada por este.



Un dato significativo del presente estudio fue la amplia demanda por parte del profesorado de formación y estrategias para conseguir la plena inclusión de todo el alumnado. Por lo cual sería relevante introducir y mantener programas de formación al profesorado que faciliten la inclusión del alumnado con NEE y el éxito de la atención educativa que necesitan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa*.

Alonso, M.J. y Araoz, I. (2011). El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española. Madrid: *Ediciones Cinca*

Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon M.A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.

Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.

Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Avramidis, E. y Kaliyva, 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.

Brownlee, J. y Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99-105.

Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.

González, M.P. (2000). La escuela inclusiva en respuesta a todo el alumnado. *Revista de estudios y experiencias educativas*, 16, 179-189.

Horne, P.E. y Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.

Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.

Moya, A.M. (2009). Las nuevas tecnologías en la educación. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 24(37), 1-9.

Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.

Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.

Verdugo, M.A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*, 358, 450-470.

ITIDE: PROYECTO DE CAPACITACIÓN PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Gútiéz Cuevas, Pilar¹, Antón Ares, Paloma²

Universidad Complutense de Madrid, España

¹e-mail: pigutiez@edu.ucm.es, ²e-mail: palomanton@edu.ucm.es

Resumen. La población de niños con necesidades educativas especiales (NEE), aquellos que debido a sus características precisan una atención específica, es cada vez mayor (OMS, 2011; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (EADSNE, 2010) y la reciente conferencia de la Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva (2013). La legislación internacional UE y la OCDE (Shleicher, 2012) establecen y requieren que un número creciente de estos alumnos debe ser educado en las escuelas regulares.

También se aboga para que los educadores integren a los alumnos con NEE en sus aulas, en su planificación docente, metodologías y seguimiento. Además se hace hincapié en la necesidad de involucrar a las familias y se anima al profesorado para convertirse en agentes activos de su propio desarrollo profesional. La formación profesional para la inclusión ha sido identificada como "prioridad Top" por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2010) y por la conferencia de la Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva (2013).

En respuesta a esta realidad se ha diseñado el Proyecto Europeo (ITIDE) con el objetivo de abordar esta necesidad. Participan seis países, Reino Unido, Irlanda, Turquía, Bulgaria, Austria y España. Se han elaborado materiales de capacitación y prácticas, en los seis idiomas de los países participantes que están disponibles en plataformas de acceso abierto. En este trabajo se informa de los contenidos, estructura y resultados.

Palabras clave: Formación del profesorado. Atención estudiantes. Dificultades de aprendizaje. Inclusión Educativa.



INTRODUCCIÓN

El proyecto europeo “Inclusión de personas con discapacidad intelectual. Formación dirigida a educadores (ITIDE)” financiado Erasmus + que tiene una duración de tres años (2014-17). Está liderado por una asociación estratégica formada por siete instituciones participantes de Leeds Beckett University (Lead organisation) y National Association for Special Educational Needs (NASEN), Inglaterra; University of Limerick y ICEP Europe – a SME, República de Irlanda; Anadolu University, based in Eskişehir, Turquía, The Marie Curie Association, Plovdiv, Bulgaria, Dr Pretis SINN, a SME, Graz, Austria y España, Universidad Complutense de Madrid (UCM).

- Se fundamenta en que, a pesar de que a nivel internacional y nacional se emite normativa desde La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) numerosas Resoluciones, Tratados, Manifiestos, Normas, Programas y Recomendaciones de la ONU, UNESCO y Comunidad Europea con la finalidad de proteger los derechos, la no Discriminación y la Accesibilidad Universal de las personas con Discapacidad, es una necesidad actual. Respecto a la normativa, por limitaciones de espacio, remitimos a (Antón 2006, 2011) donde se presenta una recopilación cronológica de los numerosos documentos que sucesivamente han sido aprobados para reconocer los principios, el reconocimiento y compromiso de los derechos de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de participación ciudadana.
- Se da respuesta a la necesidad de de formación específica para la atención del alumnado con necesidades especiales, esencial para lograr la plena inclusión, (OMS, 2011; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, EADSNE, 2010; Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva 2013; OCDE, Schleicher, 2012) que muestran una realidad de que existe un número creciente de estos alumnos que debe ser educado en las escuelas regulares.

A pesar de la normativa y de los avances, en la mayoría de los países de la Unión Europea aún no se ha logrado la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales y/o discapacidad intelectual en todos los niveles educativos, de acuerdo con sus capacidades.

CONTEXTO Y DESARROLLO

ITIDE se generó desde la base de una realidad constatada con datos e informes. En 2009, la OCDE realizó la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, “Teaching and Learning International Survey”, (TALIS). En los resultados pudieron identificarse necesidades de formación para los profesionales de la educación. Hemos de añadir que (TALIS) realiza importantes contribuciones a la base de datos sobre educación de la OCDE. Sus estudios brindan la oportunidad de tener conocimientos, datos sobre la enseñanza y entornos de aprendizaje en las escuelas y comparativas de la situación entre y dentro de los países.

En la agenda de desarrollo de la Agencia Europea para la Educación de Necesidades Especiales y Educación Inclusiva (2014), se detectó como la necesidad más importante, la *Formación para la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Así lo pusieron de manifiesto los profesores de 23 países que participaron en el estudio.

La investigación ha demostrado que el aumento de la competencia docente mejora la práctica inclusiva y que, a su vez, ésta mejora los resultados del aprendizaje y las oportunidades de vida para el grupo de alumnos que son vulnerables y resistentes a la educación (EADSNE, 2010; UNESCO, 2009). Los resultados también sugieren que un entrenamiento más eficaz podría conducir a una reducción en el número desproporcionado de alumnos excluidos de la escuela -uno de los objetivos educativos de Europa 2020-. Una formación de calidad y eficaz puede marcar la diferencia.

EVIDENCIAS DE LA EXPERIENCIA

Para abordar el déficit referido con anterioridad, se han elaborado materiales de capacitación para docentes de estudiantes con dificultades de aprendizaje, graves profundos y complejos. También se ofrecen prácticas que se complementan con vídeos. La información está traducida a los idiomas de los seis países participantes: inglés, irlandés (Inglés), turco, búlgaro, alemán y español, y, está disponible en plataformas de acceso abierto con la finalidad de difundir entre docentes, alumnado y familias para propiciar un aprendizaje acreditado, profesional y razonable.

El uso de las tecnologías ha sido fundamental en este proyecto Gútiez y Antón (2016). Se han utilizado diferentes recursos tecnológicos como soporte y como vía de comunicación entre los participantes. Con frecuencia se han celebrado conversaciones vía skype, también el correo electrónico ha sido instrumento de conexión y de consultas e informaciones puntuales. En la plataforma, además de crear un punto de referencia compartido, junto a los materiales, se han añadido numerosos recursos que complementan la información, enlaces a publicaciones, investigaciones, manuales que permiten ampliar conocimientos y profundizar en la temática, vídeos, enlaces a páginas web de interés, blogs y también casos prácticos. Cada uno de los recursos, como los vídeos, experiencias, documentos complementarios, han permitido dar a conocer casos concretos de interés, acordes a las temáticas. Enriqueciendo los



contenidos, ayudando a la comprensión del tema y facilitando la resolución de los casos prácticos.

Seminarios y Talleres Impartidos

El equipo de la UCM ha impartido seminarios a nivel nacional e internacional. A continuación se informa de las experiencias internacionales, realizadas en los meses de mayo, julio, agosto y septiembre de 2016.

Universidad de Riga (Letonia).

Divulgación y formación en la Facultad Científica de Pedagogía, Psicología y Arte, (FCPPA) de la Universidad de Riga (Letonia), institución con la que desde hace más de una década, tenemos vinculación y hemos desarrollando diferentes actividades académicas, como máster, jornadas, congresos e intercambios.

Las actividades fueron realizadas en la School on Human Capacity and Learning Quality in Diverse Inclusive Contexts, de la (FCPPA) en Riga. Mostraron interés en conocer el proyecto y solicitaron que se impartiesen seminarios. Se dieron a conocer los módulos formativos del curso y se impartió capacitación dirigida a los maestros y futuros educadores que trabajan en el sector de la educación inclusiva, y profesionales para la atención de alumnos en centros de educación especial. En la formación presencial se utilizó la plataforma del proyecto ITIDE, con los contenidos, visionado de vídeos y actividades prácticas. El trabajo colaborativo propició la adquisición de competencias para mejorar la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje.

Queremos hacer referencia, de forma resumida, a los temas que más se han impartido: Módulo 1: El contexto de la enseñanza especializada, que a su vez se subdivide en otros cuatro módulos, en los que se desarrollan diferentes paquetes de contenidos. Sirva de ejemplo el Módulo 1.1 - La comprensión del niño: desarrollo y las dificultades, que se compone de 43 capítulos. Entre otros se trabajaron contenidos referidos al desarrollo del niño y la neurociencia. El desarrollo motor, social y emocional. Lenguaje y comunicación. Cognición - principios de resolución de problemas. La importancia del juego. La intervención temprana. La necesidad de una intervención temprana. Clave debates. Trabajar con las familias.

Universidad de Santiago de Chile (UCINF)

Otra de las universidades interesadas en las que también se ha impartido formación al profesorado, ha sido la (UCINF). En las sesiones de trabajo realizadas se analizaron temas de su interés, como la interacción, el contexto de la enseñanza especializada, conocimientos de neurociencias, el trabajo con la familia o las bases legales de la atención a las necesidades educativas especiales.

Los cursos se impartieron en respuesta a la necesidad de:

- Mejorar los conocimientos, las habilidades y la comprensión de los maestros
- Ayudar al personal de la escuela para mejorar el desempeño de los alumnos con NEE
- Formar e informar a los profesores sobre los beneficios de la educación de los alumnos con discapacidad o con dificultades de aprendizaje

Después de realizar la evaluación, adaptación y contextualización de los contenidos de capacitación, se presentan en cursiva los temas requeridos en esa institución para realizar sesiones monográficas.

1.5. Descripción de los Módulos ITIDE

1. El contexto de la enseñanza especializada

1.1. Descripción del niño: desarrollo y dificultades

1.2. El marco legislativo

1.3. Hablando con la familia

1.4. Calidad de vida

2. Estrategias de enseñanza especializada

2.1. Planificación para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades de aprendizaje

2.2. Comunicación e interacción

2.3. El currículum

2.4. La evaluación

1.5. Descripción de los Módulos ITIDE

3. Procedimientos de enseñanza especializada

3.1. La comunicación

3.2. Aprendizaje participativo

3.3. Promover y mantener comportamientos y relaciones positivas

3.4. Bienestar emocional y salud mental

4. Colaboración y liderazgo

4.1. Trabajar con otros profesionales

4.2. La protección: privacidad, dignidad y cuidado personal



- 4.3. Perspectiva de la neurociencia
- 4.4. El desarrollo de la práctica basada en la investigación.

Universidad Nacional a Distancia de Costa Rica, (UNDCR).

El interés expresado por los responsables de esta institución, fue que recibiesen formación los profesionales de varias áreas, educación especial, educación básica, psicología, trabajo social, sociología y responsables de otros organismos. Manifestaron necesidades en la intervención con alumnos con dificultades de aprendizaje complejas y múltiples, se revisaron los siguientes módulos:

- Módulo 1.1 - La comprensión del niño: desarrollo y las dificultades
- Módulo 2.2 - El marco legislativo
- Módulo 2.3 - El desafío curricular
- Módulo 2.4 - Evaluación, vigilancia y evaluación
- Módulo 3.1 - Estrategias de aumentativos y de asistencia - Comunicación
- Módulo 3.2 - Participar en el aprendizaje: enfoques clave
- Módulo 3.3 - Promoviendo un comportamiento positivo/mantener relaciones positivas
- Módulo 3.4 - El bienestar emocional y la salud mental
- Módulo 4.1 - Trabajando con otros profesionales
- Módulo 4.2 - Mantenimiento: la privacidad, la dignidad y el cuidado personal
- Módulo 4.3 - Análisis de la neurociencia
- Módulo 4.4 - El desarrollo de la práctica basada en la investigación

Los epígrafes señalados ofrecen una semblanza de las temáticas.

CONCLUSIONES

Los objetivos están siendo alcanzados. Se han desarrollado un conjunto de materiales para la capacitación. Se dispone de una guía para educadores y usuarios finales en el uso de los materiales de capacitación, recursos de aprendizaje. Todo esto está traducido en las seis versiones paralelas, en las diferentes lenguas de las partes involucradas: alemán, búlgaro, inglés, irlandés (Inglés), español y turco.

Otra de las metas que se han conseguido es la acreditación de los materiales de capacitación a través de las asociaciones de centros de educación superior de formación/instituciones .

Se ha difundido, asesorado y se continuará haciendo en escuelas, instituciones de educación superior y asociaciones para la formación.

Se continuará contribuyendo a la mejora de la formación de docentes que enseñan a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, discapacidad intelectual y en consonancia con la agenda Europa 2020, avanzando para reducir el índice de abandono escolar prematuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antón, P. (2006). *Proyecto de formación para profesionales de la educación con alumnos con necesidades educativas especiales entendidas en el marco de los derechos humanos*. III Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Universidad Complutense. Madrid.

Antón, P. (2011). Adaptações tecnológicas para alunos com necessidades educativas especiais. *Linhas Críticas* vol 17, nº 33 ISSN 1516-4896 pp. 237-251. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (Brasil).

Carpenter, B., Egerton, J., Cockbill, B. and Owen, T. (2011) *Having new eyes: engaging children and young people with complex learning difficulties and disabilities in learning*, PMLD-Link, 23 (2), 4-6.

Comisión Europea (2010) Bruselas, 3.3.2010 COM(2010). Comunicación de la Comisión Europa 2020 .*Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>

EADSNE Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, (2010). *Profile of Inclusive Teachers - Europe and Central Asia ...* Disponible en: www.inclusive-education.org/ /EADSNE%20Profile%20of%20I...

Gútiérrez, P.; Antón, P. (2016). Metodologías dinámicas para desarrollar competencias tecnológicas y favorecer el trabajo telecolaborativo.. En Domínguez, C. (Coord) *Tecnología, Educación y Diversidad en las Organizaciones Innovadoras..* ANAYA/UNED, Madrid.

OCDE (2009). *Teaching and Learning International Survey*. Lanzamiento de los primeros resultados. Conferencia de Prensa Internacional - México, DF. Disponible en: <http://www.oecd.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm>

OMS, Organización Mundial de la Salud (2011). OMS | *Informe mundial sobre la discapacidad* Disponible en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

ONU (1948). *Declaración de los derechos humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Paris. ONU. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>



Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD. Disponible en: <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

PRÁCTICAS INNOVADORAS E INCLUSIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Carriedo Cayón, Alejandro

¹ Universidad de Oviedo, España
e-mail: alejandrocca@educastur.org, España

Resumen. En las últimas décadas, la asignatura de Educación Física ha experimentado una revolución en todos los aspectos. La aparición de nuevos contenidos y de innovadores modelos pedagógicos con los que transmitir contenidos tradicionales ha modificado la concepción de una asignatura donde el movimiento, las emociones y los aprendizajes fluyen en cada una de sus clases. Tradicionalmente, la expresión corporal ha sido un bloque de contenidos que ha sufrido cierta marginación en las programaciones didácticas del área. Sin embargo, una nueva corriente de docentes está comenzando a darle mayor importancia y a generar una considerable cantidad de propuestas lúdico-expresivas que, unidas a las nuevas posibilidades tecnológicas (e.g., *smartphones*, *apps*, programas informáticos) están entusiasmando y educando a cada vez una mayor cantidad de alumnos en las diferentes dimensiones de su expresividad. En este trabajo se hace una revisión de algunas prácticas innovadoras e inclusivas que actualmente se están utilizando para trabajar la expresión corporal en la Educación Física escolar, como son el teatro de sombras, la acroescalada, el *lipdub* o el *flashmob*.

Palabras clave: Educación Física, creatividad, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo.



INTRODUCCIÓN

La Educación Física es una asignatura que se imparte con carácter obligatorio en las etapas educativas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y en el primer curso del Bachillerato. Aunque las propuestas que se abordan en este trabajo pueden ser aplicadas en cualquier etapa, vamos a centrarnos en la etapa de Educación Primaria, así, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria se puede leer que “la asignatura de Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente” (p. 19406). En el mismo Real Decreto se indica que es necesario que para ello, los alumnos controlen y den sentido a las propias acciones motrices, que comprendan los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones motrices y que gestionen los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales como por ejemplo, el trabajo en equipo.

El propio currículo determina que para conseguir este propósito los elementos curriculares de la programación de la asignatura pueden estructurarse en torno a cinco situaciones motrices diferentes, e identifica a la última de las cinco de la siguiente manera (RD 126/2014):

e) Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión. En estas situaciones las respuestas motrices requeridas son de carácter estético y comunicativo y pueden ser individuales o en grupo. El uso del espacio, las calidades del movimiento, así como los componentes rítmicos y la movilización de la imaginación y la creatividad en el uso de diferentes registros de expresión (corporal, oral, danzada, musical), son la base de estas acciones. Dentro de estas actividades tenemos los juegos cantados, la expresión corporal, las danzas, el juego dramático y el mimo, entre otros. (p. 19407)

Es decir, la expresión corporal es un contenido que está presente en todos los currículos autonómicos, y concretamente, el decreto 82/2014, de 28 de agosto por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias establece cinco bloques de contenidos en los que se desarrollan aspectos como el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad; la adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad; y la educación en valores y para la salud. En el bloque de contenidos número 3, podemos leer que se corresponde con las actividades físicas artístico-expresivas, e incorpora los contenidos dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento, la técnica, la relajación y la creatividad.

La forma de desarrollar estos contenidos ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas. Si bien, los juegos cantados, la danza, el juego dramático y el mimo siguen siendo herramientas útiles y utilizadas para desarrollar la expresividad de

los alumnos, nuevas propuestas están surgiendo gracias a la evolución de las nuevas tecnologías y a la facilidad con la que cualquier persona puede hacer uso hoy en día de ellas. Por ejemplo, los *smartphones* son herramientas tecnológicas de último nivel que permiten hacer fotos, vídeos, reproducir sonidos e imágenes, permiten editar y hacer montajes de vídeos, etc. En los últimos cursos de educación primaria los alumnos suelen contar con uno de estos dispositivos tecnológicos, por lo tanto, ¿por qué no utilizarlos de manera educativa y enseñarles que su teléfono móvil también les brinda un amplio abanico de posibilidades para desarrollar su creatividad y expresividad?

A lo largo de este trabajo, veremos diferentes propuestas innovadoras e inclusivas para trabajar los componentes de la dimensión expresiva y creativa del movimiento dentro de la Educación Física escolar.

OBJETIVO

Dar a conocer algunas de las nuevas tendencias que se pueden utilizar para trabajar la expresión corporal de manera inclusiva en el área de Educación Física de Educación Primaria.

LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

La Educación Física puede presumir, con orgullo, de ser una de las áreas que más contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. No solo incide positivamente en el ámbito físico, sino que múltiples investigaciones abalan sus posibilidades para favorecer el desarrollo cognitivo y social de los más jóvenes (Brown, Pearson, Braithwaite, Brown, y Biddle, 2013; Janssen y Leblanc, 2010), es decir, puede incidir significativamente sobre los tres componentes con los que la Organización Mundial de la Salud (1948) define la salud. Sin embargo, recientes investigaciones parecen haber advertido que los diversos contenidos que se imparten en Educación Física no tienen la misma consideración. Así, el bloque de Expresión Corporal parece tener poca presencia dentro de las programaciones en la etapa de primaria y secundaria (Manzano, 2003). A este respecto, numerosos autores han señalado que la expresión corporal no goza de reconocimiento ni prestigio para la mayoría del profesorado de Educación Física y que es el bloque de contenidos menos valorado (Matanin y Collier, 2003; Méndez-Alonso, Fernández-Río, Méndez-Giménez, y Prieto, 2015; Montávez, 2012; Robles, Abad, Castillo, Giménez, y Robles, 2013; Ureña, Alarcón, y Ureña, 2009). Como consecuencia, por un lado hay que destacar que solo unos pocos estudiantes tienen experiencias en este ámbito (Robles, 2008), y por el otro, que el alumnado tiende a mostrar actitudes negativas hacia la expresión corporal (Robles et al., 2013). Moreno y Hellin (2007) apuntan que esto puede deberse a la escasa frecuencia con la que el profesorado imparte dichos contenidos, así como por la metodología empleada, la cual suele diferir de la utilizada en las enseñanzas físico-deportivas.



Para tratar de reducir esta tendencia, varios trabajos han analizado los factores que condicionan la presencia de la expresión corporal (e.g., Méndez-Alonso et al., 2015; Robles et al., 2013), llegando a la conclusión de que el profesorado no está satisfecho con su formación de cara a impartir estos contenidos. Consecuentemente, no es extraño que sea el bloque menos valorado por ellos, y por lo tanto, poco demandado por sus alumnos, lo que activa este círculo vicioso en el que el profesorado tiende a no desarrollar este contenido en sus clases (Figura 1). Ante esta situación, y considerando los diferentes tipos de expresión que pueden ser trabajados en el área (e.g., corporal, vocal, musical, coreográfica, gráfica/plástica) diversos autores han propuesto diferentes posibilidades para tratar de hacer la expresión corporal más atractiva para el alumnado de Educación Física. Algunas de las cuales se presentan sucintamente a continuación.



Figura 1. Aspectos que condicionan la presencia de la Expresión Corporal en las programaciones didácticas de Educación Física.

Teatro de sombras

El teatro de sombras o sombras chinescas se remonta a los orígenes del ser humano, cuando con su cuerpo y manos mostraba sombras frente al fuego. Sin embargo, la práctica teatral que llegó a Europa en el siglo XVIII y que puede desarrollarse en las clases de Educación Física tiene su origen en India y China. Como puede verse en la Figura 2, consiste en representar figuras o historias mediante el uso del cuerpo o de muñecos gracias a las sombras que pueden generarse sobre una pared o una sábana blanca.



Figura 2. Teatro de sombras realizado por alumnos de varios colegios Recuperado de <http://contrapicado.es/blog/reportaje-actividades-febrero-16/> y <http://colegiossauces.com/torreldones/album/23-10-2014/taller-sombras/5174>

Acroescalada

La Acroescalada es una actividad física cooperativa inventada por Óscar García Busto, profesor asturiano que desarrolló este novedoso método para que sus alumnos trabajasen en las espalderas el equilibrio y la fuerza resistencia de una manera creativa y cooperativa (García-Busto, 2009). Básicamente, consiste en crear figuras en las espalderas (Figura 3), por lo que podría considerarse una variante del *Acrosport* (otra actividad innovadora y creativa para trabajar la expresión corporal). Para ello, los alumnos pueden hacer uso de cualquier material del que dispongan (e.g., cuerdas, bancos, aros, pelotas, picas, conos, petos...). La corta existencia de esta novedosa práctica permite explorar un amplio abanico de posibilidades, como por ejemplo que las composiciones grupales se formen al son de una música, con vestuario, o con fondos temáticos que los propios alumnos pueden diseñar y dibujar en plástica.



Figura 3. Composiciones realizadas por alumnos de 6º de Educación Primaria.



Lipdub

El *Lipdub* es una práctica audiovisual que está tomando fuerza en diversos entornos de nuestra sociedad actual. Se podría definir como un videoclip colaborativo (Subires, 2012). En él, un grupo de personas crean una escenografía y la representan mientras hacen playback al ritmo de una canción que sea conocida, sincronizando labios, gestos y movimientos (Figura 4). Suele realizarse en una única toma y en un único plano, es decir, filmar la grabación sin cortes y con total continuidad. Se podría considerar que videoclip *Wannabe*, estrenado por las *Spice Girls* en 1996, fue el primer *lipdub* de la historia, sin embargo, no fue hasta el año 2006 que Jakob Lodwick acuñó el término tras grabar, editar y difundir su propio video con estas características en una red social (Marañón, 2012). Esta propuesta podría enmarcarse en un trabajo por proyectos en el que puede colaborar una clase entera, un nivel educativo, o incluso un centro completo. Por lo tanto, se observa una clara intencionalidad de inclusión, donde puede colaborar cualquier miembro de la comunidad educativa. El fin en sí mismo es el proceso de creación, pero el resultado final conlleva unos altos índices de satisfacción personal para quien participa en él, enriqueciendo además, el plano cognitivo, motriz, y afectivo-social (Gómez, de la Orden, y Cuellar, 2012).



Figura 4. Imagen de un *lipdub* (izquierda) realizado en un colegio. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=h8LXwlwjBcE>. Representación de un *flashmob* (derecha) en el patio de un colegio. Recuperado de <http://aulahospitalarialleida.blogspot.com.es/2014/05/haz-una-actividad-para-mi.html>

Flashmob

El *flashmob* es un término que hace referencia a una nueva clase de expresión social colectiva que se realiza bajo una falsa espontaneidad en lugares públicos. Es una representación breve y enérgica que causa sorpresa a los espectadores y que puede difundirse rápidamente gracias a las nuevas tecnologías e internet. Se considera que Bill Wasik coordinó el primer *flashmob* de la historia el 3 de junio de 2003 en la ciudad de Nueva York, definiéndolo como una reunión pública de personas desconocidas entre sí, las cuales se organizan a través de internet o del teléfono móvil para realizar un acto sin sentido y dispersarse a continuación (Marcillas, 2013). Dicha práctica puede tratarse de un baile, un concierto, una representación teatral... en la que parece que las personas del público se unen y se disuelven de manera espontánea y natural.

Aunque su naturaleza propia requiere una ejecución en espacios públicos, también puede ser desarrollado en el patio del colegio (Figura 4), por ejemplo durante las fiestas del centro o en un recreo.

CONCLUSIONES

La expresión corporal es un contenido que debe ser desarrollado en todos los cursos de la etapa de Educación Primaria. La literatura señala que no es muy popular entre el alumnado y el profesorado de Educación Física. Sin embargo, la implementación de propuestas novedosas, como las presentadas en este trabajo, suele estar bien valorada por el alumnado. Por ejemplo, Carriedo, López, y López (2014) observaron que tras implementar una metodología cooperativa (e.g., con la acroescalada), el alumnado valoró muy positivamente a su maestro, señalando que la actividad “era divertida”, que les había gustado “porque aprendemos algo nuevo” o porque “me gusta trabajar en grupo”. De modo que existen evidencias de que estas formas innovadoras e inclusivas pueden ser válidas y útiles para trabajar la expresión corporal dentro del área de Educación Física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, H.E., Pearson, N., Braithwaite, R.E., Brown, W.J., & Biddle, S.J. (2013). Physical activity interventions and depression in children and adolescents. *Sports Med*, 43(3), 195–206. doi:10.1007/s40279-012-0015-8
- Carriedo, A., López, I., López, J. (2014).). Evaluación del docente de Educación Física en función del estilo de enseñanza utilizado. En D. Cobos, E. López, A. Jaén, A. H. Martín, y L. Molina (Coords.), *Libro de Actas del II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* (pp. 426-436). Sevilla: AFOE Formación.
- Decreto 82/2014, de 28 de agosto por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. BOPA núm 202, 30 de agosto de 2014.
- García-Busto, O. (2009). Acroescalada (acrotrepas o acroespaldas). *Revista Digital Ejdeportes*, 137. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd137/acroescalada-acrotrepas-o-acroespaldas.htm>
- Gómez, E., de la Orden, G., y Cuellar, J. (2012). Realización de un lipdub para la asignatura de expresión corporal. Diseño y realización de una experiencia para los maestros especialistas en educación física. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 16, 20-29.
- Janssen, I., & Leblanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *J Behav Nutr Phys Act*, 7(40), 1–16. doi:10.1186/1479-5868-7-40



- Manzano, I. (2003). *Currículo, deporte y actividad física en el ámbito escolar. La visión del profesorado de educación física en Andalucía*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Marañón, C. (2012). Creatividad, publicidad y educación emocional: fundamentos del *lipdub* como aplicación de la imagen de la marca de las universidades. *Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 2, 11-17.
- Marcillas, I. (2013). *Flasmobs*: la transformación de la dramaturgia a través de las redes sociales. En J. Romera (Ed.), *Teatro e Internet en la primera década del siglo XXI* (235-249) Madrid: Editorial Verbum.
- Matanin, M., & Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.
- Méndez-Alonso, D., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., y Prieto, J.A. (2015). Estudio sobre las variables que influyen en el desarrollo de los contenidos en educación física en primaria en el Principado de Asturias, *Retos*, 28, 104-109.
- Montávez, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba* (Tesis Doctoral no publicada) Universidad de Córdoba, España.
- Moreno, J.A., y Hellín, M.G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).
- Organización Mundial de la Salud. (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de http://www.who.int/gb/bd/PDF/bd46/s-bd46_p2.pdf
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE núm 52, 1 de marzo de 2014.
- Robles, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de educación física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, 14, 43-47.
- Robles, J., Abad, M., Castillo, E., Giménez, y F., Robles, A. (2013). Factores que condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria según el profesorado de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 24, 171-175.
- Subires, M.P. (2012). El fenómeno del *lipdub* como experiencia audiovisual colaborativa en la era de la web social. *Revista Comunicación*, 10(1), 1610-1620.
- Ureña, N., Alarcón, F., y Ureña, F. (2009). La realidad de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria. Cómo planifican e intervienen los profesores de Murcia. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 9-15.

UNA RESPUESTA ESCOLAR INCLUSIVA A LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL. ESTUDIO DE CASO

Morales Ocaña, Amelia¹

Universidad de Granada, España

¹e-mail: amoc@ugr.es

Resumen. La educación es socialmente concebida como vía para frenar procesos de exclusión social. Estudios recientes evidencian que el colectivo de niños, niñas y jóvenes bajo la tutela del Sistema Público de Protección Social a la Infancia en España se encuentra en una situación escolar de clara desventaja con respecto a la población general. Esta situación se agudiza en el caso de los niños/as y jóvenes en acogimiento residencial.

Entre el conjunto de agentes implicados en la educación de estos niños/as, la escuela desempeña un papel determinante. Abordar la situación educativa de esta población implica comprender qué ocurre en el interior de la escuela para plantear cuál debería ser la respuesta idónea, que suponga un elemento protector ante el riesgo de exclusión social para esta población.

Este trabajo presenta el caso de un centro público de educación primaria que atiende a su alumnado, entre el que se encuentran niños/as en acogimiento, desde un proyecto educativo inclusivo, implementado a raíz de haberse acogido al proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Palabras clave: Acogimiento residencial, educación inclusiva, Comunidades de Aprendizaje.



MARCO TEÓRICO

La investigación internacional sobre la situación escolar de la población infantil y juvenil del sistema de protección

En el ámbito de la Unión Europea, Dinamarca, Suecia y Reino Unido destacan por su trayectoria investigadora sobre la educación de la población infantil del sistema de protección. Los estudios realizados coinciden en señalar la desventaja de estos niños/as en comparación con la población general (Bryderup y Quisgaard, 2010; Chistoffersen, 1993; Höjer, Johansson y Hill, 2010; Jackson y Martín, 1998; Vinnerljung, Öman y Gunnarsson, 2005)

No obstante, es Reino Unido quien lidera los avances políticos y legislativos de la educación de los niños/as en acogimiento. Es el único país que dispone de datos sistemáticos y estadísticos oficiales que informan sobre el nivel educativo de los jóvenes que han pasado por el sistema de protección a la infancia (Montserrat y Casas, 2010). De este modo, evidenciar la situación de desventaja educativa y social de este colectivo ha contribuido enormemente a la creación de una conciencia política sobre el tema. Como apuntan Jackson, Cameron y Graham (2015), principales investigadores en esta materia: “por fin en Reino Unido la educación de los niños/as en régimen de protección se encuentra en el primer plano de la atención política” (p.9). Este hecho ha sido el desencadenante de importantes cambios legislativos para procurar una mejor atención educativa a los niños/as en régimen de protección.

La investigación nacional sobre la situación escolar de la población infantil y juvenil del sistema de protección

Si ya de por sí, “la investigación en el ámbito de la protección infantil ha sido tradicionalmente desatendida” en España (López et al., 2014, p. 15), el aspecto de la situación escolar de los niños/as y jóvenes lo ha sido aún más.

No obstante, en los últimos años están apareciendo en nuestro país estudios que comienzan a dar luz a este tema. Existen algunas investigaciones que, sin centrarse de lleno en el ámbito educativo, aportan algunos datos relevantes al respecto. Es el caso de: Panchón, Del Valle, Vizcarro, Antón y Martín (1999); Bravo y Del Valle (2003); Del Valle, López, Montserrat y Bravo (2007) y Martín, Muñoz, Rodríguez y Pérez (2008).

Sin embargo, hasta el momento, la investigación más importante es la llevada a cabo por el equipo del Institut de Recerca sobre la Qualitat de Vida, de Girona, dirigida por Casas y Montserrat entre los años 2008 y 2010 y enmarcada en el proyecto europeo YIPPEE (Young People from a Public Care Background: Pathways to Education in Europe), cuyo objetivo general era estudiar las fórmulas para retener en el sistema educativo a un mayor número de jóvenes extutelados una vez completada la enseñanza obligatoria (Casas, Montserrat y Malo, 2010).

Llevar a cabo dicha investigación implicó la necesidad de obtener datos, que pueden considerarse como la primera evidencia demostrada en nuestro país sobre la

desigualdad de oportunidades educativas a la que se enfrentan los adolescentes en acogimiento residencial y familiar.

Como muestran los resultados de la Tabla I, la población tutelada se encuentra en una situación de clara desventaja con respecto a la población general de Cataluña.

	Población general	Población en protección
Tasa de idoneidad a los 15 años	69,4 %	31,7 %
Repetidores en la ESO	9,1 %	64,5 %
Graduados a la edad de 16 años	60 %	20,6 %
Graduados según evaluados en 4º ESO	81,9 %	59,6 %
Educación especial por edad (15/16 años)	1,1 %	10,6 %
Orientados a PCPI	4,4 %	48,6 %

Tabla I. Situación escolar de la población tutelada en comparación con la población general de Cataluña. Curso 2009-10
Fuente: modificado de Monserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013a)

Además, los niños/as y jóvenes que se encontraban en la medida de acogimiento residencial,

Presentan los peores resultados en todos los ámbitos: menos de una cuarta parte de los que residen en centros se encuentra en el curso que les correspondería por edad (4º de ESO), son más absentistas y más de una tercera parte han sido destinatarios de medidas disciplinarias en el centro escolar. Consecuentemente, entre ellos hay menos graduados y más abandono escolar, menos orientaciones a bachillerato y más a los PCPI (Monserrat et al., 2013a, p. 452).

Otro estudio reciente (Monserrat, Casas y Malo, 2013), expone que más tarde, en los estudios postobligatorios, los menores tutelados suelen acumular un retraso progresivo en sus itinerarios, a pesar de que “presenten capacidad y alta motivación para seguir estudiando” (p. 7).

A raíz de la revisión bibliográfica, podemos concluir que existe un consenso en confirmar que el colectivo perteneciente al sistema de protección, en especial los niños/as y jóvenes en acogimiento residencial conforman una población en elevado riesgo de exclusión escolar y, por ende, social. Sin embargo, la investigación hasta ahora desarrollada no ha contemplado en la suficiente medida esta situación desde el interior de la escuela. Por lo que necesita ser complementada desde un análisis al sistema escolar en su atención a estos niños/as y jóvenes.

OBJETIVOS

El objetivo de esta propuesta es comprender la actuación de un centro de educación primaria con un proyecto educativo inclusivo y analizar en qué medida éste beneficia a la atención escolar de los niños y niñas en situación de acogimiento



residencial.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

A continuación se presenta parte del estudio de caso de un centro de educación primaria situado en la provincia de Granada. Este centro acoge entre su alumnado a niños y niñas en acogimiento residencial y fue seleccionado por la puesta en marcha de un proyecto educativo inclusivo.

La metodología es la propia del estudio de caso (Stake, 1998). La recogida de datos se obtuvo a través de entrevistas semi-estructuradas a los y las profesionales que intervienen en la educación de los niños/as en acogimiento que acuden a este centro escolar: directora, jefa de estudios, orientadora, tutores de los niños/as y educadores de los centros de protección. Esta información fue, además, complementada con observaciones en el centro escolar.

Entre los aspectos analizados en el estudio de caso, esta propuesta se centra en la descripción del proyecto educativo inclusivo llevado a cabo en el centro y es explicada a través de las voces de la directora y la jefa de estudios.

El centro escolar

Se trata del único centro público de su zona. Durante el curso escolar 2013-2014, a raíz de la renovación del equipo directivo, se inicia el proceso de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje (CdA), que comienza a funcionar en el curso 2014-2015.

El hecho de que el centro se encuentre en fase de implantación del proyecto de CdA ha favorecido la estabilidad de la plantilla, puesto que parte del profesorado provisional puede permanecer adscrito a él durante los cuatro primeros años de su desarrollo. Así, salvo excepciones, la gran mayoría del profesorado se identifica con el nuevo proyecto y lo asume como forma de trabajo.

Desde hace algunos años, la creciente demanda de matrículas en el centro ha hecho incrementar sus plazas, pasando de línea 1 a línea 2.

La mayoría de familias que acuden al centro poseen niveles socioeconómicos medio-altos, con estudios superiores y altas cualificaciones profesionales. Sin embargo, son heterogéneas en cuanto a origen étnico y cultura, habiendo un porcentaje elevado de alumnado extranjero, pertenecientes a 21 nacionalidades diferentes. Este colectivo de familias es muy propicio a la implicación y participación en la vida del centro y en el desarrollo de la CdA.

Junto a este perfil de alumnado, conviven 11 niños y niñas que provienen de tres centros de protección a la infancia. Estos niños/as, según se expone en el Proyecto de Centro, “por lo general presentan NEAE. En muchas ocasiones mostrando conductas poco adecuadas o disruptivas” (p. 9).

Un proyecto educativo inclusivo

La directora y la jefa de estudios estaban especialmente sensibilizadas con la atención a la diversidad, por haber ocupado durante años los cargos de logopedia y de pedagogía terapéutica (PT) respectivamente. Esto favoreció la implantación de un nuevo modelo de atención a la diversidad, rompiendo con la actuación de atender al alumnado con NEAE en el aula de educación especial, al margen de su grupo-clase:

Todos estos años atrás en los que el alumnado salía de clase, está demostrado que el niño no iba avanzando, al contrario, cada vez había más diferencia entre sus iguales y él. (...) No tenía relación ninguna con el resto de sus compañeros porque hacia otro libro, tenía otra ficha, otro horario, otro maestro... con eso no hemos avanzado nada (Directora).

Si yo me saco a un niño, sólo tiene mi referencia, reduce su interacción... tenemos esa ceguera de que el niño va a aprender conmigo, pero el niño aprende de los demás. (...) Entonces, ¿qué estás haciendo? privándolo de todas las posibilidades de aprendizaje que tiene estando con un grupo (Jefa de estudios).

A raíz de la implantación del proyecto de CdA se toma como principio pedagógico la inclusión de todo el alumnado en el aula ordinaria. En todas las aulas, las mesas están organizadas por grupos para propiciar el trabajo cooperativo y la colaboración entre iguales, que se entiende como un modo de “atender a la diversidad en condiciones igualitarias y solidarias” (Proyecto de Centro, p. 210).

En nuestro trabajo cotidiano, no sólo cuando se hacen grupos interactivos, sino en el trabajo en equipo, vemos que los niños aprenden, les suenan las cosas (...) Han cambiado las relaciones, han cambiado los papeles del listo y del tonto. Ahora tú tranquilamente puedes decir “¿esto cómo es?” y los demás ya saben donde fallas y se anticipan... hay colaboración, hay esa red de que uno se lo pide a otro... y los ves que evolucionan, evolucionan (Directora).

Nadie sale del grupo, porque la base del aprendizaje está en la interacción con los demás (Jefa de estudios).

La principal estrategia de atención a la diversidad es el apoyo dentro del grupo ordinario de un segundo maestro/a. Este maestro/a debe, no sólo atender a los niños/as que puedan presentar NEAE, sino actuar como un segundo tutor. Sin embargo, éste en un aspecto que aún falta por asentar en el funcionamiento del centro:

En eso estamos, en conseguir que se lleve a cabo. Es complicado con algunos tutores que no lo aceptan y entonces tú te sigues sentando al lado del niño (...) Cuesta mucho, incluso muchas veces, el maestro se molesta si tú intentas intervenir (Jefa de estudios).

Esa forma de trabajar ha hecho que no se precise la realización de



adaptaciones curriculares. Otro aspecto importante es el trabajo que ha de hacer el profesorado en su conjunto por transmitir una filosofía inclusiva entre su grupo de alumnos/as. Así, en el Proyecto de Centro se destaca entre sus funciones la de “facilitar la inclusión de los alumnos/as en su grupo clase y en la dinámica escolar” y “Preparar al grupo, mediante la Acción Tutorial, para entender y respetar “la diferencia”. (p. 215)

EVIDENCIAS

Como se ha plasmado, los profesionales del centro consideran que este planteamiento inclusivo ha beneficiado al alumnado en general. En la actualidad, hay un mayor clima de ayuda mutua entre los niños/as.

Con respecto al alumnado en acogimiento residencial, la jefa de estudios ejemplifica el beneficio del enfoque inclusivo con el caso de un niño que vivió la transición hacia el modelo de atención a la diversidad:

El primer año yo lo sacaba y él se negaba (...) El niño no quería hacer otra cosa, quería hacer lo que hacían sus compañeros, le costaba mucho, porque tenía mucha dificultad, un desnivel grande, pero tenía tanto amor propio, quería tanto estar con sus compañeros que se esforzaba muchísimo, mejoró un disparate (Jefa de estudios).

Además de esa voluntad y trabajo por parte del niño, destaca también la acción de su tutora quién no sólo intervino con él sino también con el resto del grupo, para favorecer su inclusión:

El niño tenía gran cantidad de problemas de comportamiento. Con un trabajo de inclusión genial que hizo la profesora, de incluirlo en todo en su clase, de que todos lo apoyaran, de que todos comprendieran qué le estaba pasando... los demás hicieron un trabajo magnífico, ellos comprendían sus circunstancias, (*le hacían ver*) que lo querían ayudar, que querían ser sus amigos... Ese año fue de saltarse las lágrimas con esa clase, el trabajo fue magnífico (Jefa de estudios).

Al final de aquel año se tomó la decisión de que repitiera curso para salvar el desnivel curricular. Continuó con la misma maestra quién volvió a incidir en la labor de integración social en el grupo:

Ahora está en 5º y es uno más, tiene dificultades para algunas cosas pero lo mismo que tiene otro. ¡Cómo ha mejorado su comportamiento y cómo lo respetan todos los niños! En este caso se ve cómo ha actuado la inclusión. No puedes marginarlo, no puedes hacer guetos, eso no lleva a ningún lado (Jefa de estudios).

CONCLUSIÓN

Los niños y niñas en acogimiento residencial conforman una población heterogénea, con diversos perfiles académicos y comportamentales. El hecho de encontrarse en protección no está ligado a presentar dificultades.

Sin embargo, ante el caso de aquellos niños/as que se incorporan de manera tardía al centro escolar y que, al hacerlo, presentan desfase curricular, el hecho de permanecer en su grupo-clase y de favorecer la creación de un clima de convivencia inclusivo, actúa como factor protector para su posterior mejora del rendimiento y bienestar escolar.

El caso, arriba mencionado, evidencia la importancia de poner en marcha todos los recursos y medidas necesarias para intervenir de un modo inclusivo con los niños/as, que en un momento determinado de su trayectoria escolar, pueden presentar necesidades específicas. Por su puesto, otros muchos aspectos son necesarios para ofrecer a los niños/as en acogimiento residencial la igualdad de oportunidades que les corresponde.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.

Bryderup, I. and Quisgaard, M. (2010). *Young people from a public care background pathways to education in Denmark*. Recuperado de <http://tcrui.ie.ac.uk/yippe/Portals/1/Danish%20report%20-%20WP6.pdf>

Casas, F., Montserrat, C., Malo, S. (2010). *Spanish national report summary YIPPEE : Education and young people from a public care background*. Girona: Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida. Recuperado de <http://tcrui.ie.ac.uk/yippe/Portals/1/reportinspanish.pdf>

Del Valle J., López, M., Montserrat, C. y Bravo, A. (2007). *Evaluación de resultados de la medida de acogimiento familiar en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Höjer, I., Johansson, H. and Hill, M. (2010). *A Long and Winding Road. The Swedish National Report of work package 9*. University of Gothenburg. Recuperado de <http://tcrui.ie.ac.uk/yippe/Portals/1/Swedishfinalreport.pdf>

Jackson, S. y Martin, P. (1988). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21, 569–583

Jackson, S., Cameron, C., Graham, C. (2015). *Educating Children and Young People in Care: Learning Placements and Caring Schools*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers



Martín, E., Muñoz de Bustillo, M.C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: La integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20 (3), 376-382.

Montserrat, C. y Casas, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: Revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*, 13, 117-138.

Montserrat, C. y Casas, F. (2012). Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia. *Zerbitzuan*, 52, 153-165.

Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013a). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (4), 443-453. doi: 10.1174/021037013808200267

Panchón, C., Del Valle, J. F., Vizcarro, C., Antón, V., y Martín, C. (1999). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Disponible en: <http://www.dulac.org/PDFs/resinvmenores.pdf>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (cuarta edición). Ediciones Morata: Madrid.

LAS FAMILIAS Y LA PREVENCIÓN DEL *CYBERBULLYING* EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA INCLUSIVA

López Castro, Leticia¹, Priegue Caamaño, Diana²
Cambeiro Lourido, María Carmen³

Universidad de Santiago de Compostela, España
GI ESCULCA-Rede RIES

¹e-mail: leticia.lopez@usc.es, ²e-mail: diana.priegue@usc.es,

³e-mail: mariadocarmen.cambeiro@usc.es

Resumen. Las TIC están presentes en la vida diaria de los niños/as desde edades tempranas ya que el acceso a ellas es, en términos generales, universal en la población española. Este hecho repercute directamente sobre el alumnado escolarizado que precisa formarse sobre cómo hacer un uso adecuado. Esto es, prepararse para la utilización de herramientas que no están exentas de reconocidos riesgos como, por ejemplo, el fenómeno *cyberbullying*. Con este panorama de fondo, el principal propósito del trabajo es presentar una propuesta de intervención pedagógica dirigida a las familias del alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria, planteada a fin de contribuir a la prevención del *cyberbullying* desde un enfoque inclusivo. La propuesta que presentamos se ha diseñado teniendo en cuenta los resultados de un estudio realizado en el marco de un beca de investigación concedida por la Diputación de La Coruña en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, y en el que contamos con la colaboración de 41 familias y 51 niños/as que estaban cursando quinto o sexto de Educación Primaria. Las necesidades detectadas en el trabajo llevado a cabo ponen de manifiesto la importancia de diseñar e implementar acciones de carácter preventivo con las familias, haciendo hincapié en tres niveles: información, formación, y participación-cooperación con la comunidad educativa. Concluimos destacando que las familias son agentes imprescindibles de cambio por lo que, ante problemáticas como las que nos ocupan, urge invertir mayores esfuerzos para promover competencias que repercutirán positivamente en el desarrollo de sus hijos/as.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación, educación digital, familias, educación inclusiva.



INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han supuesto grandes cambios en la organización social, afectando a múltiples aspectos de la convivencia y poniendo a nuestra disposición herramientas cuya utilización no está exenta de determinados riesgos. Tal y como pone de manifiesto el Instituto Nacional de Estadística en sus encuestas: Equipamiento y Uso de TIC en los Hogares (INE, 2016a), y Encuesta sobre Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos (INE, 2016b), el acceso a las TIC es, en términos generales, universal en la población española. Paralelamente debemos tener en cuenta que las tecnologías están presentes en la vida diaria de los niños/as desde edades cada vez más tempranas, hecho que repercute directamente sobre el alumnado escolarizado ya que, pese a pertenecer a la generación TIC (Bernete, 2010), precisan formarse sobre cómo hacer un uso adecuado de las mismas. Esto es, prepararse para la utilización de estas herramientas que no están exentas de reconocidos riesgos.

En este sentido, no conviene pasar por alto que en el contexto escolar las TIC, al tiempo que permitieron la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento, posibilitaron el surgimiento de una nueva forma de violencia conocida como *cyberbullying* (Belsey, 2005; Patchin e Hinduja, 2006; Smith et al., 2008; Willard, 2006; Ybarra y Mitchell, 2004). Hablar de *cyberbullying* supone asumir cierta controversia terminológica que muestra el fenómeno y que se puede ver reflejada en la multitud de etiquetas que lo designan. El término más empleado por la comunidad científica para denominarlo es el vocablo inglés que hemos utilizado anteriormente (véase Belsey, 2005; Smith et al., 2008; Willard, 2006) y que, además, evidencia gran concordancia entre su etimología y las características del fenómeno. Esta pluralidad terminológica constata la existencia de diferentes conceptualizaciones que difieren en función de cada autor, aunque convergen en algunos puntos. Una de las definiciones más aceptadas, es la propuesta por Smith et al. (2008) que lo describen como un acto agresivo e intencionado, llevado a cabo entre personas o grupos de manera repetida y contante a lo largo del tiempo, mediante formas electrónicas de contacto.

Las situaciones de *cyberbullying* tienen diversas repercusiones negativas en el desarrollo de los niños/as implicados. Las víctimas se ven afectadas por cuadros de ansiedad, baja autoestima, fobia social, síntomas depresivos y dificultades del sueño. Estas situaciones de victimización también repercuten en el rendimiento académico debido a los síntomas de estrés e irritabilidad, lo que conduce, en la mayor parte de los casos, a la pérdida de interés por los estudios (Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2006). Las investigaciones realizadas al respecto han demostrado que los estudiantes que son objetivo continuado de sus compañeros como las víctimas de *cyberbullying*, ven deteriorada su autoestima y la confianza en sí mismos, aumentando las dificultades en el ámbito académico y su ajuste psicosocial (Manke, 2005). En este sentido, Beran y Li (2007) afirman que tienen calificaciones bajas, dificultades para concentrarse y una tasa elevada de absentismo escolar. También Aguilar Rosales (2012) evidencia que el promedio de rendimiento académico de los estudiantes víctimas de *cyberbullying* es

inferior al del alumnado que no lo es; y Ortega Reyes y Gonzalez-Bañales (2015) demuestran la correlación negativa entre las variables *cyberbullying* y rendimiento académico como significativa al nivel de 0,05, lo que significa que los niños/as víctima de este fenómeno presenta un bajo rendimiento académico. Hablamos, por tanto, de un fenómeno con claras repercusiones a nivel emocional, psicosocial y académico. En otras palabras, de un problema creciente que afecta “a la salud, a la calidad de vida, al bienestar y al correcto desarrollo de la persona” (Garaigordobil, 2011, p. 245), y que además incrementa las desigualdades en la escuela.

Teniendo en cuenta su repercusión, se pone de manifiesto la necesidad de aumentar la prevención y reducir, en la mayor medida posible, su riesgo de aparición tal como reconoce la Organización Mundial de la Salud (2016). Al respecto debemos resaltar que los programas implementados se han centrado en el trabajo con el alumnado, ya que su formación es uno de los aspectos clave para alcanzar la prevención y el afrontamiento del *cyberbullying* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015). No obstante, desde nuestro punto de vista, este es un problema que traspasa de manera clara los muros de los centros educativos y que afecta al alumnado, a los docentes y a la propia escuela, pero por supuesto, también a los padres y madres. Así pues, la complejidad del asunto que abordamos requiere involucrar de forma decisiva a las familias como miembros necesarios y valiosos de comunidades y centros escolares verdaderamente inclusivos.

OBJETIVOS

El principal propósito del trabajo es presentar una propuesta de intervención pedagógica dirigida a las familias del alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria diseñada a fin de contribuir a la prevención del *cyberbullying*.

METODOLOGÍA

La propuesta que presentamos se ha diseñado teniendo en cuenta los resultados de un estudio más amplio, realizado en el marco de un beca de investigación concedida por la Diputación de La Coruña en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, y cuyas conclusiones han motivado el inicio de una tesis doctoral justamente centrada en esta cuestión.

En el trabajo de investigación llevado a cabo contando con la financiación de la Diputación, pretendíamos abordar la prevención del *cyberbullying* en niños/as con edades entre seis y doce años en la Provincia de La Coruña. Para ello, optamos por un enfoque metodológico de naturaleza exploratoria y descriptiva, ya que lo que pretendíamos era describir, explorar e interpretar un fenómeno dado.

Previamente fue preciso disponer de los instrumentos necesarios para la recogida de datos, en particular, de los cuestionarios destinados, de una parte, al alumnado y, de otra, a las familias. En el proceso de diseño y construcción de los



mismos diferenciamos tres etapas. En la primera se realizó una revisión bibliográfica en la que se tuvieron en cuenta las aportaciones de interés teórico sobre el *cyberbullying*, diseñamos un banco de ítems, y determinamos las dimensiones fundamentales que compondrían los cuestionarios teniendo en cuenta los instrumentos empleados en otras investigaciones de naturaleza parecida. Posteriormente, los cuestionarios fueron sometidos al análisis y evaluación de varios expertos, para determinar, antes de realizar el pase piloto (tercera etapa), si los ítems se ajustaban al propósito para el que fueron diseñados. Justamente los datos que recogemos en este trabajo proceden del pase piloto de los instrumentos que hemos diseñado, para el que hemos llevado a cabo un muestreo casual o incidental, esto es, un proceso en el que el/la investigador/a selecciona directa e intencionadamente los individuos de la población. En nuestro caso contamos con la colaboración de dos centros educativos privados. La muestra invitada fue de 51 niños/as que estaban cursando quinto o sexto de Educación Primaria en estos centros y sus respectivas familias. Finalmente, la muestra productora de datos ascendió a un total de 41 familias y 51 niños/as.

Antes de centrarnos en los resultados que han motivado el diseño de nuestra propuesta, consideramos pertinente hacer referencia a las características de los participantes. En lo que tiene que ver con el perfil del alumnado, el 54,9% son mujeres y el 45,1%, hombres. La mayoría tiene once años (52%), el 28% tiene diez años, y el 20% doce. En cuanto al curso que están estudiando, el 58% de los encuestados están matriculados en sexto y el porcentaje restante en quinto de Educación Primaria. En relación a las familias que han cumplimentado el cuestionario, el 75,6% de ellas está representadas por las madres. Al analizar la edad encontramos que más del 70% de los progenitores tienen entre 41 y 50 años y, respecto del nivel de estudios, el 51,2% tienen estudios superiores, el 36,6% afirma tener estudios secundarios, y solo 12,2% cuenta con estudios primarios.

EVIDENCIAS

Para mayor claridad expositiva estructuraremos en dos bloques los datos obtenidos. De una parte, los relacionados con el uso de las TIC que hacen los niños/as en cuanto a rutinas, actitudes y experiencias vividas y, de otra, los vinculados con el control que realizan las familias sobre su uso. Debido al espacio disponible, únicamente haremos referencia a aquellos aspectos en los que hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las manifestaciones de niños/as y progenitores.

En relación a rutinas, actitudes y experiencias de los menores, se ha confirmado la existencia de diferencias significativas mediante la comparación de medias para lo que se ha empleado la *prueba ANOVA para un factor*. En primer lugar, existen diferencias en cuanto al número de horas que están los niños/as conectados ($F=8,716$; $p \leq 0,04$). Las familias han señalado una frecuencia de conexión de una duración inferior a una hora al día (70,7%) mientras que los niños/as afirman conectarse entre una o dos horas (33,3%), todo el tiempo que pueden (15,7%) e,

incluso, tres horas o más (5,9%).

En segundo lugar, hemos encontrado diferencias en relación a la confianza en sus progenitores para comunicar un problema de internet ($F=11,232$; $p\leq 0,001$). La mayoría de las familias están de acuerdo con que sus niños/as les contarían los incidentes producidos a través de internet (83%) pero un porcentaje elevado de niños/as indica lo contrario (39,3%).

Por último, también existen diferencias entre las respuesta de las familias y los niños/as sobre la consulta de páginas web inapropiadas para su edad ($F=5,971$; $p\leq 0,016$). La mayoría de las familias (92,2%) indican que los/as niños/as nunca acceden a páginas cuyo contenido es inapropiado para su edad, aunque el 23,6% del alumnado ha respondido afirmativamente.

Haciendo referencia al control que realizan las familias sobre su uso, hemos aplicado la *prueba t de student* con la intención de comparar las medias de los grupos de casos. Se han detectado diferencias significativas sobre tener activados los controles parentales ($t=3,096$; $p\leq 0,00$), el 53,7% de las familias ha indicado hacer uso de ellos mientras que la mayoría de los menores (76,5%) respondieron negativamente a cualquier restricción de acceso a páginas o aplicaciones.

En segundo lugar, hay diferencias significativas en cuanto a acompañar a los niños/as mientras navegan por internet ($t=0,695$; $p\leq 0,003$). El 39% de las familias señala que no acompaña ni revisa el uso de estas tecnologías pero el 72,5% de los niños/as indican no tener ninguna supervisión mientras las utilizan.

Finalmente, también hay diferencias entre progenitores y menores sobre la revisión del historial de navegación por la red ($t=5,271$; $p\leq 0,00$). El 85,4% de las familias confirma que revisa el historial de sus hijos/as, pero el 62,7% de ellos/as señalan que nunca se lo comprueban.

A modo de síntesis, los datos obtenidos indican que se conectan a internet y usan estos dispositivos tecnológicos con una frecuencia superior, tanto en número de horas al día como en número de días a la semana, con respecto a la que señalan sus familias. Además, en comparación con las respuestas de las familias, los niños/as afirman ser menos supervisados y menos controlados por ellas, tanto durante el tiempo de uso de estas tecnologías como al finalizar, y presentan una frecuencia inferior de normas y horarios. En suma, un porcentaje de los niños/as, mucho más elevado con respecto a la estimación de las familias, admite que, en caso de sucederles algún incidente a través de la red, no se lo comunicarían a sus progenitores.

En definitiva, hemos constatado que existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de las familias y los menores en cuanto a rutinas, actitudes, experiencias vividas y control que ejercen sus familias. Estas diferencias han demostrado que precisan mejorar su educación digital con el objetivo general de prevenir la aparición de problemas de índole mayor como el *cyberbullying* y, a su vez, con el objetivo específico de evitar que sus niños/as puedan emplear estas tecnologías de forma incorrecta y/o perjudicial para su bienestar emocional, académico y social.



CONCLUSIONES

De acuerdo a las evidencias presentadas, es necesaria una propuesta de intervención pedagógica dirigida a las familias del alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria diseñada a fin de contribuir a la prevención del *cyberbullying* y del mal uso de las TIC. En este sentido, los trabajos realizados se centran en Educación Secundaria pero los datos obtenidos muestran la importancia de empezar a trabajar en esta dirección desde Educación Primaria tanto con el alumnado como con las familias, y los profesionales, si bien por motivos de espacio no nos detenemos en estos últimos. En este caso, nuestra propuesta involucra de forma decisiva a las familias como miembros necesarios y valiosos de comunidades y centros escolares verdaderamente inclusivos.

Partimos de que el apoyo y la implicación de los progenitores constituyen un factor esencial para el desarrollo integral de los hijos/as, por lo que las intervenciones orientadas a mejorar sus prácticas educativas repercutirán positivamente en el desarrollo de los menores. Lo que pretendemos es generar cambios significativos en la relación de las familias con las TIC y, sobretudo, en su implicación a la hora de supervisar y apoyar el uso que hacen sus hijos/as. Sin duda esta es una cuestión esencial en la prevención de situaciones de *cyberbullying*, desafío en el que los profesionales de la educación y las familias deben trabajar juntos.

En concreto, nuestra propuesta dirigida a las familias presentaría los siguientes objetivos específicos: a) identificar y conceptualizar el *cyberbullying*; b) analizar sus consecuencias para la comunidad educativa; c) desarrollar estrategias de afrontamiento para la prevención; y d) potenciar el desarrollo de habilidades sociales, la resolución pacífica de conflictos y la cooperación entre los miembros.

Con el fin de lograr estos objetivos, se plantearía una propuesta en tres fases: información, formación y participación-cooperación. La primera estaría centrada en la información y consistiría en una guía para las familias donde se abordarían cuatro dimensiones que han sido seleccionadas para dar respuesta a las necesidades detectadas a través de los cuestionarios: la conceptualización y la identificación de roles del *cyberbullying*; las consecuencias, los derechos y las responsabilidades; el control del uso de las TIC; y las estrategias de afrontamiento para la prevención del fenómeno y el mal uso de estas tecnologías.

En la segunda fase, que se corresponde con la formación, las familias serían invitadas a desarrollar un conjunto de actividades que habrían sido previamente diseñadas por los/as profesionales implicados/as en la implementación de la propuesta, preferiblemente el Departamento de Orientación del centro educativo y el tutor/a de los grupos clase ya que su perfil profesional es el que mejor se adapta a las características de esta propuesta educativa. Un ejemplo de estas actividades sería un role-playing donde se ejemplifiquen diferentes situaciones de menores haciendo un mal uso de estas tecnologías y las familias, por turnos, tendrían que resolverlas teniendo en cuenta la información de la fase anterior.

En tercer y último lugar, la participación-cooperación que consistiría en la implicación de las familias para desarrollar medidas concretas para el centro educativo, adaptadas a las necesidades particulares del alumnado, del profesorado y de las propias familias; lo que supondría contar con estos como agentes educativos activos de la comunidad educativa. Pongamos como ejemplo una aplicación para el móvil donde alumnado, familias y profesores pueden enviar y responder dudas, compartir información, proponer sugerencias y alertar en caso de que se detecte alguna situación perjudicial.

Teniendo en cuenta la complejidad que implicaría el trabajo con las familias estimamos que la propuesta podría ser implementada en el primer trimestre del curso académico, adaptando los tiempos a la disponibilidad de las familias.

Además de entrevistar a las familias y profesionales implicados, la evaluación se podría llevar a cabo a través de un cuestionario sobre educación digital en cuanto al saber (conocimientos), al saber hacer (procedimientos) y al saber ser (actitudes y valores). Lo cierto es que se podría utilizar una adaptación del cuestionario empleado para la evaluación de necesidades de la que parte la propuesta que nos permitirá conocer si se ha conseguido un cambio.

En conclusión, lo que presentamos son las líneas generales de una propuesta de intervención educativa con un enfoque inclusivo que pretende mejorar la educación digital de las familias con el fin de contribuir a la prevención del *cyberbullying* y, en general, reducir el uso inapropiado de los dispositivos digitales. y, en general, reducir comportamientos nocivos con los dispositivos digitales. Esta propuesta se ha dirigido a las familias como agentes imprescindibles de cambio, partiendo de que las intervenciones que incluyen estrategias y pautas concretas, que proporcionan el apoyo y los recursos necesarios, pueden promover competencias que repercutirán positivamente en el desarrollo de sus descendientes (Palacios, Moreno e Hidalgo, 2005). Por todo ello, se puede afirmar que esta propuesta reúne las características necesarias para dar respuesta a las necesidades planteadas y lograr los objetivos que se pretenden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Rosales, M. A. (2012). *El cyberbullying y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la Unidad Educativa La Salle*. Ecuador: Universidad Central de Ecuador.
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging Threat to the “always on” generation. Recuperado de <http://www.cyberbullying.ca>
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Bernete, F. (2010). Los usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 97-114.



- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015). *Cyberprogram 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Instituto Nacional de Estadística. (2016a). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608
- Instituto Nacional de Estadística. (2016b). Encuesta sobre Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Centros/Sice/2014-15-RD/Com&file=pcaxis&l=s0>
- Manke, B. (2005). The impact of cyberbullying. MindOH! Foundation. Recuperado de http://www.mindoh.com/docs/BM_Cyberbullying.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Género y salud: Involucrar al sector educación*. Recuperado de http://www.who.int/violence/multicountry_study.html
- Ortega-Reyes, J. I. y Gonzalez-Bañales, D. L. (2015). *Análisis del impacto del cyberbullying en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior*. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Palacios, J., Moreno, M. C., e Hidalgo, M. V. (2005). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 181-199). Madrid: Alianza Editorial.
- Patchin, J. W., e Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the Schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice*, 4(2), 148-169.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Willard, N. (2006). Cyberbullying and Cyberthreats. Effectively managing internet use risks in schools. Recuperado de <http://new.csriu.org/cyberbully.pdf>
- Wolak J., Mitchell K., y Finkelhor D. (2006). Online victimization of youth: Five years later. Recuperado de <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV138.pdf>
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.

TRABAJAR POR AMBIENTES, UNA VISIÓN INCLUSIVA E INNOVADORA

**Anillo Gallardo, Beatriz¹, Manzano Fernández, Rocío²
Ruso Oliva, Marina³**

Universidad de Cádiz (UCA), España

¹ e-mail: beatriz.anillogallardo@alum.uca.es,

² e-mail: rocio.manzanofernandez@alum.uca.es,

³ e-mail: marina.rusooliva@alum.uca.es

Resumen. El trabajo por ambientes constituye una metodología favorecedora para propiciar una intervención educativa inclusiva tanto en la etapa de Educación Infantil como en el Primer ciclo de Primaria. A través de esta forma de trabajo, se promueve que cada pequeño/a, sobre la base de su ritmo de aprendizaje, encuentre su manera de actuar, a la par que participa activamente dentro del grupo. En el presente documento, se recoge una experiencia de la puesta en práctica de una mesa de luz, un recurso que permite la libre experimentación de las criaturas a través del juego, la imaginación, la interacción y la creatividad. Esta propuesta integra principios educativos que recogen los pensamientos de grandes figuras de la educación, que abarcan desde Pestalozzi, pasando por Decroly, Vygotsky, María Montessori y Ausubel, entre otros/as. Trasladado a lo vivenciado, se ha comprobado cómo esta metodología arrastra beneficios que suelen ser demandados en la Educación Infantil. La autonomía, el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico y divergente, el carácter globalizador, la creación de conflictos cognitivos, así como el respeto a los ritmos de aprendizaje, constituyen el andamiaje de este enfoque innovador de concebir la enseñanza.

Palabras clave: Inclusión, Educación Infantil, ambientes, mesa de luz, María Montessori.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Como apunta Domínguez referenciando a Gardner (1998, p. 2), *“El peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños como si fueran variantes clónicas de un mismo individuo y así justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo tiempo a todos los estudiantes”*. Como podemos comprobar en el sistema de educación actual perdura la concepción de aprendizaje como un todo lo mismo y al mismo tiempo, es decir, el método tradicional de aprendizaje durante siglos. Esta metodología de trabajo se caracteriza por ser el docente el centro del aprendizaje y los alumnos son meros receptores de la información.

Podemos hacer referencia a una idea de Pérez Gómez (1998, p. 104), el cual en su artículo *Un aprendizaje diverso y relevante*, afirma que *“El individuo no puede procesar la cantidad de información que recibe y, en consecuencia, se llena de “ruidos”, de elementos aislados, más o menos sobresalientes, que no le es fácil integrar en esquemas de pensamiento para comprender mejor la realidad y su actuación sobre ella”*. En este sentido, esto es lo que ocurre con esta metodología, los/as niños/as reciben la mayoría de los contenidos por parte del docente, en su papel de “transmisor de conocimientos”, pero estos tal y como son presentados, se encuentran muy lejos de la realidad de los niños, siendo difícil asimilarlos y, por tanto, aprender.

Rompiendo con este enfoque tradicional, son muchos/as los/as que ponen en práctica otro tipo de metodología, a fin de propiciar un cambio de actitud ante el tedioso sistema en el que hemos sido educados/as.

En la historia de la Educación Infantil y en nuestro contexto más próximo podemos señalar como metodologías precursoras de esa nueva forma de entender la enseñanza el trabajo por ambientes, rincones de juego-trabajo y talleres o laboratorios. La relación entre estas estrategias metodológicas es la organización del espacio, el cual se aleja de la propuesta de “todos a lo mismo y al mismo tiempo” (Riera Ferrer y Ribas, 2014)

Somos conscientes de que la escuela tradicional a día de hoy se ve reflejada en la sociedad actual, dada la gran importancia que se le da a las calificaciones, a la memorización de contenidos, a las altas exigencias, así como al poco reconocimiento del trabajo diario. De esta manera, se puede comprobar cómo esta manera de concebir la enseñanza va enfocada a la homogeneidad del grupo sin atender a los ritmos individuales de cada alumno/a. Todos estos términos que definen la metodología tradicional, repercuten negativamente sobre los/as alumnos/as, siendo la consecuencia más visible el fracaso escolar y como afirma Gertrúdx (2010, p. 237) *“La enseñanza programada (que marca niveles de conocimientos) y las calificaciones (que los segrega en capaces e incapaces) son la causa más importante del fracaso escolar”*. Analizando esta frase, vemos clara la categorización por parte del sistema educativo, diferenciando al alumnado entre aquellos/as que son válidos/as y aquellos/as que no. Por otro lado, la acción docente frente a la metodología tradicional culpa de manera directa a los/as alumnos/as que tienen dificultades para conseguir dichos objetivos y no se evalúan a sí mismos en su papel de docente.

Siendo conscientes de la existencia de este tipo de metodología y sus consecuencias negativas en los alumnos/as, vemos necesario la profundización del conocimiento de las diferentes metodologías frente a esta tradicional. En este caso hemos considerado oportuno centrar nuestra atención en la metodología por ambientes.

Comenzaremos definiendo qué es un ambiente, un espacio preparado y organizado para el trabajo libre inter-nivel, rico en manipulación y experimentación, prediseñado por el/la docente y al que los niños y niñas pueden acudir libremente. Esta metodología la podemos contrastar con la del trabajo por rincones y talleres, a fin de definir las características que los diferencia. Entendemos por rincones “*espacios organizados dentro del aula caracterizados por ser polivalentes y basados en el trabajo autónomo del niño/a*” (Gallego, 2011, p.2). Por su parte, los talleres, siguiendo las ideas de la misma autora, están dotados de actividades más dirigidas, previamente organizadas por el/la docente a fin de potenciar en el alumnado la adquisición de determinadas técnicas y recursos. La principal característica que posee la metodología por ambientes y que la diferencia de rincones y talleres, es el trabajo internivel.

Tal y como exponen Riera, Ferrer y Ribas (2014, p. 23): “entender el espacio como ambiente de aprendizaje nos remite al escenario donde se generan condiciones favorables para el desarrollo y el aprendizaje”. Ya en la metodología Montessori se potenciaba el trabajo autónomo y libre por parte de los/as alumnos/as, quienes podían elegir, tomar decisiones, ser sujetos críticos, así como desarrollar su propia capacidad de reflexión. Por tanto, el papel que debe adoptar el/la docente en el trabajo por ambientes es de guía del aprendizaje, diseñando actividades abiertas donde se propicie la autonomía del alumnado. Ante posibles dudas, es preciso incentivar la búsqueda de respuestas por parte de los/as alumnos/as, así como fomentar el apoyo y la ayuda mutua con las criaturas de cursos superiores. Esta situación promueve que los/as niños/as aprendan de forma horizontal, se generen conflictos cognitivos, se respeten los ritmos individuales y se asuma que todos/as somos diversos/as.

Por otro lado, apuntar que esta metodología de enseñanza-aprendizaje tiene multitud de beneficios como son el trabajo cooperativo, el fomento de la autonomía, el pensamientos divergente, el carácter globalizador de las actividades que se pueden llevar a cabo, la interacción continua entre alumnos/as, el aprendizaje experiencial, el sentimiento de pertenencia al grupo, el respeto del ritmo de aprendizaje y del desarrollo individual, la inclusión real de todo el alumnado, el respeto hacia las características diversas de los/las participantes, la creación de conflictos cognitivos y la ausencia del miedo al error, entre otras.

Para finalizar, todas las actividades que posteriormente exponremos están diseñadas atendiendo los principios de procedimientos correspondientes a Educación Infantil, por lo tanto, podemos decir que la idea de trabajar por ambientes está vinculada a los pensamientos defendidos por la autora María Montessori. Con estas actividades se respeta la autonomía y el ritmo biológico del pequeño/a tal y como apuntan Decroly y Waldorf, el/la niño/a es el/la que maneja en todo momento su



propio tiempo y quien toma sus propias decisiones sobre qué hacer, cómo y cuándo.

Desde esta propuesta también se potencia el trabajar en grupo (Vygotsky) y con actividades inter-niveles (Pestalozzi), pues se agruparán niños/as de 3, 4 y 5 años en todas las actividades. Del mismo modo, al trabajar de esta forma, se fomenta el desarrollo social del pequeño/a, idea que defendía el mismo autor Pestalozzi y el aprendizaje en grupo de Malaguzzi. También hay que destacar que nuestras actividades están planteadas como juegos educativos, tal como proponía el autor Fröebel, y hay que señalar que en muchas de las actividades planteadas también se cumple con el autor Waldorf y su idea de trabajar con los recursos naturales (hojas, arena, piedras, palos).

OBJETIVOS

Tal y como defienden Riera, Ferrer y Ribas (2014), se podría decir que la finalidad del empleo de la metodología del trabajo por ambientes es fomentar que las criaturas sean sujetos activos de su propio aprendizaje, dentro de un clima estimulador, en el que se fomente la creatividad, el pensamiento divergente y en el que participen de forma activa, interactuando con sus iguales y los adultos. En definitiva, se pretende que todos/as los/as alumnos/as se sientan incluidos dentro del grupo, pues desde esta metodología se persigue el respeto a los ritmos de desarrollo, propiciando la equidad de oportunidades para desarrollarse y lograr sus metas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En este ambiente participaron alumnos y alumnas de Educación Infantil de primer ciclo de Primaria de dos centros educativos de Cádiz, CEIP Luis Vives (Jerez de la Frontera) y CEIP Viento del Sur (Río San Pedro). A cada director/a se le entregó y explicó una circular que reflejaba la dinámica que se iba a realizar en el ambiente, la organización que necesitábamos de los/as pequeños/as (internivel) y los requisitos necesarios (ropa cómoda y que se pueda manchar).

La mesa de luz nos ofrece infinitas posibilidades de trabajo, pero nosotras quisimos tomar como primer punto de partida la observación de las capacidades de creación del niño/a. Para ello, nos hemos basado en los principios metodológicos que se utilizan en las escuelas de Educación Infantil, destacando el juego como el elemento común de aprendizaje para todas ellas. Mediante el juego los/as pequeños/as aprenden, se comunican, van conociendo y tomando conciencia del mundo que les rodea. Su finalidad es el desarrollo de actividades de forma autónoma, cooperativa, internivel, participativa, experiencial, vivencial, respetuosa e inclusiva.

Las actividades que se trabajaron en la mesa de luz son las siguientes:

Hojas de colores

Buscamos hojas de diferentes tamaños, colores, formas y procedentes de distintos árboles. Situamos las hojas encima de la mesa junto a folios y lápices de diferentes colores, ofreciendo a los/as pequeños/as la oportunidad de manipularlas de forma libre, pudiendo calcar, copiar y/o colorear los dibujos que ellos/as mismos/as creasen.

Pintemos nuestra mesa

Forramos la mesa de luz con film transparente y situamos en ella platos con pinturas de diferentes colores, pinceles, patatas, guantes, cepillo de dientes y esponjas. Con ello, pretendíamos que los/as niños/as pudieran pintar aquello que desearan sobre el film, empleando toda la mesa y utilizando los colores y los utensilios que se ajustaran a sus gustos. Esto les dio la posibilidad de experimentar diferentes formas de pintar, de mezclar colores y de trabajar cooperativamente sobre un mismo dibujo.

Lo que vemos todos los días

Colocamos en la mesa objetos de la vida cotidiana como arroz, lentejas, garbanzos, piñas, peluches, palitos, piedras, etc. Buscábamos que los/as niños/as tuvieran libertad y la oportunidad de experimentar y manipular los objetos cotidianos que pueden ver y usar todos los días. Esto les permitió establecer diferencias, clasificar y ordenar, realizar dibujos con ellos, detenerse en sus cualidades, etc.

Juguemos con la arena de la playa

Forramos la mesa con papel film transparente y colocamos en ella arena y diferentes objetos para dibujar en la misma, tales como: brochas, palitos, piedras, lápices, etc. Dejamos libertad a los/as pequeños/as para experimentar con ella, así como para decidir qué utensilio preferían utilizar, pudiendo trabajar cooperativamente sobre una misma creación en la arena.

Todas las actividades fueron diseñadas teniendo en cuenta que los/as alumnos/as podían emplear los materiales libre y autónomamente, procurando que, si en un momento determinado observábamos que no se mostraba interés, generaríamos un nuevo reto o procederíamos a modificar los materiales de la mesa de luz.

EVIDENCIAS

Esta propuesta tiene su origen en la asignatura “Organización de la Escuela y del Aula en Educación Infantil” impartida en el segundo curso del Grado de Educación Infantil en Cádiz. Sus docentes propusieron la realización de un proyecto, en el cual cada grupo de 6 a 8 alumnos/as debíamos diseñar y desarrollar un ambiente como estrategia para favorecer una educación inclusiva. En nuestro caso, nos decantamos por la mesa de luz, pues se trata de un recurso innovador que no acostumbramos a ver en los colegios, a pesar de que como venimos defendiendo a lo largo del escrito, posee numerosos beneficios a la hora de promover una metodología



activa. Tras concluir nuestra elección, decidimos documentarnos acerca de este recurso y descubrimos que la mesa de luz se trata de una mesa convencional, a la que se le instala un panel de metacrilato -como superficie de la mesa- y unas luces led -debajo de la misma- cuya función es proyectar la luz en el panel. Por tanto, para poder trabajar sobre esta mesa iluminada, las actividades deberán realizarse en un aula o espacio que permita la oscuridad.

Después de meses de trabajo, la actividad se llevó a cabo en el mes de mayo del 2016 tomando como sede la Sala de Grados de la Facultad de Educación de Puerto Real, (Cádiz).

Para su ejecución empleamos diversos materiales tales como: hojas, lápices de colores, folios, papel film transparente, pinturas de colores, pinceles, esponjas, patatas, guantes, cepillos de dientes, platos de plástico; objetos de la vida cotidiana -arroz, lentejas, garbanzos, piñas, peluches, palitos, piedras, etc.-, arena y objetos para dibujar en la arena -brochas, palitos, piedras, lápices, etc.-.

En un principio, se prepararon para cada grupo de alumnos/as diferentes actividades -las expuestas en el apartado anterior-, sin embargo, acabaron realizándose una o dos como máximo. Se decidió hacerlo así pues las criaturas, para trabajar autónomamente, necesitan tomarse su tiempo y disponíamos únicamente de treinta minutos. Por tanto, frente a futuras intervenciones cabe señalar que es preferible dar oportunidad a los/as pequeños/as a experimentar con varios recursos, que pretender trabajar con todos los que disponemos.

Comenzábamos con una asamblea alrededor de la mesa de luz para saber qué conocían sobre esta dinámica, luego procedíamos a explicar los elementos de los que disponían, indicándoles que podían emplearlos como quisieran. Tras la realización de las diferentes actividades, recurrimos nuevamente a la asamblea, con el objeto de ofrecer la oportunidad a las criaturas de evaluar el proceso, indicando aquellos aspectos que más les gustaron, así como los que podían mejorar. Para ello, se entregaron cuestionarios de respuesta cerrada, donde los/as pequeños/as debían dar respuesta a las cuestiones planteadas empleando un gomet verde para remarcar los aspectos positivos o naranja como reflejo de una vivencia negativa. Los ítems recogidos centran su atención en las actividades realizadas, la labor docente, así como la experiencia en el trabajo inter-nivel. Los resultados obtenidos tras el análisis de los cuestionarios fueron los siguientes:

Respecto al CEIP Luis Vives de Jerez de la Frontera (Cádiz) los/as alumnos/as realizaron una valoración positiva en cuanto a las actividades, los materiales y la labor docente. El primer turno constaba de dos alumnas de cuatro años y dos alumnas de seis años. Experimentan mezclando colores con los materiales que habíamos dejado a su alcance, como los rodillos, las esponjas, los cepillos de dientes, las jeringuillas, entre otros. En la pequeña asamblea nos evalúan muy positivamente y les cuesta dejar la actividad porque están disfrutando bastante.

El segundo turno lo conformaron una alumna de ocho años, tres de cinco y

uno de cuatro. Empiezan a crear distintas formas con las legumbres, cañitas, palitos de colores, hojas secas, arena, conchas, piedras, etc., realizan casas, mar, figuras abstractas. Se divierten, sin embargo, nosotras notamos que la pintura funcionaba mejor, que les resultaba más atractiva. Así que poco a poco fuimos cambiando materiales para añadir color y que pudieran pintar también. Uno de los niños intenta trasladar arena de un lado a otro de la mesa, pero ve que se derrama por el tubito, lo mira y descubre que tapando el boquete pequeño con la mano no se cae y puede trasladar la arena, consiguiendo así su propósito. Finalizada la intervención, nos evaluaron positivamente en todos los aspectos.

En el tercer turno participan una niña de siete años, uno de cinco, dos de cuatro y una de tres. Mezclan colores y explotan las burbujas al presionar con las manos, esponjas, rodillos, etc. Los/as niños/as se sorprenden cuando las luces cambian y los colores con los que han pintado se modifican debido a la luz. Se ayudan entre ellos/as y colaboran cooperativamente, valorando el trabajo internivel. La evaluación fue positiva en todos los aspectos que se les preguntaron.

Respecto al CEIP Viento del Sur del Río San Pedro (Cádiz), los/as alumnos/as realizaron una valoración positiva de las actividades, de los materiales y de nuestra función docente. En el primer turno participan tres niñas de cuatro años, dos de cinco y una de seis. Estas se muestran motivadas, visitando constantemente el espacio habitado para los materiales, a fin de experimentar libremente con ellos. Al igual que en intervenciones anteriores, en la asamblea final recibimos nuevamente una valoración positiva.

El segundo turno, se compone de tres alumnos de cuatro años, dos de cinco y una de seis. Comienzan experimentando ayudándose de sus dedos y los pinceles de los que disponen. Observamos cómo Interactúan entre ellos/as a fin de animarse a cambiar de color y a probar los distintos materiales que previamente les habíamos preparado (esponjas, jeringuillas, cepillos...). Al finalizar nos hacen una valoración positiva de todos los aspectos llevados a cabo.

En el tercer turno participan una niña de tres años, dos de cuatro, una de cinco y dos de seis. En primer lugar, comienzan experimentando con diferentes colores y materiales que tienen para pintar. A medida que se van adentrando en la realización de la actividad, los/as participantes más pequeños/as imitan las acciones de los/as mayores, llegando incluso a emplear los mismos materiales. En la asamblea final nos hacen una valoración positiva del ambiente en general.

Por último, el cuarto turno lo conforman dos alumnos de tres años, uno de cuatro, uno de cinco y dos de seis. Los participantes comienzan a experimentar libremente con diversos materiales. En este caso, también recibimos una valoración positiva. Al concluir realizamos una autoevaluación para analizar las posibles mejoras.



CONCLUSIONES

Recopilando todo lo observado, cabe destacar comportamientos presentes en las criaturas que constituyen un claro reflejo de los beneficios que la teoría atribuye a este tipo de metodología.

En primer lugar, creemos conveniente señalar la capacidad de valerse por sí mismos/as presente en los/as pequeños/as durante toda la actividad. Hecho que evidencia la innecesaria presencia de un docente dirigente, dando cabida a una mirada de la enseñanza que apueste por una figura mediadora, encargada de plantear retos a su alumnado que potencien un aprendizaje significativo y autónomo.

Por otro lado, tras la experiencia, hemos podido comprobar cómo el juego articula la actividad, ocasionando un aprendizaje experimental y relevante, donde el alumnado de manera natural indaga, explora y manipula los elementos de su entorno. Este aspecto nos lleva a considerar que trabajar por ambientes, supone una verdadera herramienta para propiciar un aprendizaje globalizado, rompiendo con la tradicional segmentación de contenidos en áreas descontextualizadas.

Para finalizar, sugerimos e invitamos a los/as docentes a poner en marcha este tipo de metodología en sus aulas, pues de esta forma podrán evidenciar cómo la inclusión se convierte en una filosofía que inunda sus prácticas educativas, potenciando así la eliminación de barreras que nos encontramos habitualmente en las aulas más instruccionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gallego Ramírez, S. (2011). La organización espacio-temporal en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, ISSN 1988-6047(38), 1-9.
- Gardner, H. (1998). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gertrúdx Romero de Ávila, S. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias pedagógicas*, ISSN 1133-2654 (27), 231- 250.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata: Madrid.
- Riera Jaume, M. A., Ferrer Ribot, M., & Ribas Mas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39.
- Rivas Max, C. (2011). Trabajar por ambientes en educación infantil como estrategia de innovación. *Indivisa, Bol. Estud. Invest.*, ISSN 1579-3141 (12), 99-108.

PROCESO DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES Y SOCIALES EN UNA ALUMNA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

**Lozano Martínez, Josefina¹, Castillo Reche, Irina Sherezade²
Cerezo Márquez, M^a Carmen³**

Universidad de Murcia, España

¹e-mail: lozanoma@um.es, ²e-mail: irinasherezade.castillo@um.es,

³e-mail: cerezo.mcarmen@gmail.com

Resumen. Se presenta una investigación que tiene como principal finalidad el desarrollo de competencias emocionales y sociales en una alumna con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dicho objetivo se ha pretendido lograr bajo la acción colaborativa entre los docentes y especialistas de Educación Primaria, la familia de la alumna con TEA y el grupo investigador procedente del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.

En este documento se describe el proceso metodológico diseñado e implementado para el desarrollo de dichas competencias. Asimismo, se realiza un estudio de caso de manera detallada y profunda, donde se analiza la situación de enseñanza-aprendizaje de la alumna, con el objeto de reflexionar sobre la posibilidad de enseñanza de competencias emocionales y sociales detallando, al tiempo, los escenarios donde ha tenido lugar, es decir, el contexto escolar y familiar.

Los resultados obtenidos indican que es posible desarrollar competencias emocionales en dicha alumna con TEA y que el entorno de aprendizaje, el tipo de interacciones que se establecen entre docente-alumno-familia y los recursos didácticos utilizados son variables que inciden significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas competencias emocionales.

Palabras clave: Trastornos del espectro autista, competencia emocional y social, colaboración, escuela, familia.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En las últimas décadas se ha observado un incremento constante de la prevalencia del número de personas diagnosticadas con TEA (Howlin, 2008; Fernández-Mayoralas, Fernández-Perrone & Fernández-Jaén, 2013). Este aumento del número de niños con TEA ha propiciado un crecimiento de la conciencia social y demanda de atención específica; lo que nos plantea la necesidad de identificar cuáles son los procedimientos adecuados y eficaces para abordar este trastorno.

Los déficits sociales y emocionales siguen siendo una de las áreas más difíciles para los alumnos con trastornos del espectro autista, pero especialmente para los que tienen habilidades cognitivas promedio o por encima de la media. Estos déficits constituyen una barrera para su inclusión y participación en la sociedad. Por ello, resulta conveniente desarrollar y validar prácticas pedagógicas acordes a las necesidades y características de aprendizaje de este alumnado, como es la enseñanza de habilidades emocionales y sociales.

Son diversas las investigaciones halladas en relación al desarrollo de la competencia emocional y/o social, en las que se constata una mejora en la identificación de emociones o la cognición social tras la implementación de programas dirigidos a ello (Bauminger, 2007; Bernard-Ripoll, 2007; Golan, Ashwin, Granader, McClintock, Day, Leggett, & Baron-Cohen, 2010; Howlin, 2008; Lozano & Alcaráz 2012; Lozano Alcaráz & Bernabeu, 2012; Ojea, 2010; Tanaka, Wolf, Klaiman, Koenig, Cockburn, Herlihy & Schultz., 2010).

Asimismo, el conocimiento del que disponemos en la actualidad sobre las personas con TEA coadyuva a que la intervención educativa desarrollada con ellas sea hoy más consistente que en épocas anteriores. Podemos decir que la intervención educativa con estas personas se ha caracterizado en los últimos años por un estilo más pragmático y natural, más integrador y menos artificioso y, por tanto, más respetuoso con los recursos y capacidades de estas personas. En esta línea, se considera que los procesos educativos destinados a la mejora del reconocimiento de emociones, predicción de creencias y desarrollo social, llevados a cabo en situaciones de enseñanza reales y naturales, pueden repercutir en una generalización y extensión de estos aprendizajes escolares a otros contextos sociales. Es importante que estos procesos educativos que se sigan con alumnado con TEA se dirijan hacia la generalización de sus aprendizajes; pues son conocidos los problemas de generalización de estos alumnos (Howlin, 2008; Baron-Cohen, 2010). Por consiguiente, es fundamental que los métodos educativos que se sigan con este alumnado se dirijan hacia la generalización de los aprendizajes implicando a todos los agentes educativos que participen, democráticamente, en las decisiones que le atañen: profesorado, familia, compañeros, otros profesionales, etc.

Es necesario que en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje con alumnado con TEA se cuente con la perspectiva de la familia, dándole oportunidades de expresar y compartir ideas y opiniones (Sánchez & García, 2009). No se trata únicamente de hacer partícipe a la familia de la educación de su hijo, sino de convertir

al contexto familiar en el punto de partida de nuestras intervenciones (Moes & Frea, 2002) que favorezcan la utilización de la información obtenida del contexto familiar para individualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en aras de mejorar la educación de los alumnos (Bas & Pérez de Guzmán, 2010; García, Gomáriz, Hernández & Parra, 2010).

Desde esta perspectiva, la potencialidad y posibilidades que nos ofrece una enseñanza colaborativa, en contextos naturales de interacción social, combinada con una enseñanza mediada, donde los ambientes estén estructurados (Lozano, Alcaráz & Bernabeu, 2012) y por tanto, cuenten con un sistema de trabajo o juego organizado, así como planificados, de forma que la persona comprenda la información acerca de lo que se supone que tiene que hacer, cuánto va a durar o cuantas veces lo tiene que hacer y aplicados a largo plazo; tienen una significatividad importante para un desarrollo personal y social eficaz.

OBJETIVOS

- Desarrollar un programa de enseñanza de habilidades emocionales y sociales para dar respuesta educativa a las necesidades de una alumna con TEA escolarizada en Educación de Primaria con TEA.
- Valorar los posibles efectos que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha podido tener en las habilidades emocionales y sociales de una alumna con TEA.
- Describir el contexto, escenarios naturales y procedimientos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Diseño de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se utilizó un diseño de estudio de caso único, dado que cada alumno con TEA es un caso distinto; el diseño de caso único nos permitió realizar un análisis exhaustivo y profundo de la realidad, centrado en el registro durante un espacio de tiempo de la conducta de la alumna, durante y después de la aplicación de un programa de intervención de enseñanza de habilidades emocionales y sociales. De este modo, podemos apreciar el efecto que produce la aplicación de un determinado programa de intervención, así como describir el escenario educativo y familiar en el que dicho programa fue puesto en práctica conociendo las diferentes variables que inciden en éste.

Participantes

La muestra de estudio está compuesta por una alumna de 5º de Educación Primaria, escolarizada en aula ordinaria y valorada con necesidades educativas



especiales asociadas a trastornos del espectro autista. Además participaron en la investigación la docente-tutora de la alumna y especialistas en audición y lenguaje y pedagogía terapéutica de un centro de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, la familia de la alumna objeto, y el equipo de investigadores universitarios.

Procedimiento, instrumentos de recogida de información y materiales didácticos

Para la recogida de información sobre la situación de enseñanza se utilizó la observación participante. Con este procedimiento se ha pretendido dar una descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaba en el escenario desde la vivencia de la experiencia de las personas implicadas en el propio proceso. Esta técnica aplicada permitió recoger información de una manera espontánea en situaciones naturales de aprendizaje para el alumnado con TEA dentro de su ambiente de aprendizaje. Asimismo, permitió construir y describir, desde dentro, el contexto que envolvía la enseñanza del alumno. La observación se extendió a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que duró un curso académico. Quedó registrada en un diario de notas de campo donde se iba redactando lo sucedido en cada sesión.

Con el fin de valorar los posibles efectos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de emociones y creencias ha podido tener sobre las habilidades emocionales y sociales del alumnado con TEA participante, se ha realizado a la alumna un pretest y postest, que pretendía situar el punto de partida de la alumna para comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje y contrastar los posibles avances. Para dicha evaluación se ha utilizado un “Cuestionario de valoración de habilidades emocionales y sociales” cumplimentado por los docentes y la familia de la alumna (Lozano & Alcaraz (2012). Se trata de un cuestionario tipo Likert de 26 ítems, que se valoran del 1 al 5, donde 1 significa que la persona presenta dificultad o no tiene adquirida la capacidad que se evalúa, y por el contrario, una puntuación de 5, nos indica que tiene adquirida dicha capacidad. Por lo tanto, cuanto mayor sea la puntuación, mayor será el grado de competencia social de la persona valorada. Además, para la evaluación de las habilidades emocionales y sociales se utilizaron los propios materiales didácticos “Aprende con Zapo: Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” (Lozano & Alcaraz, 2009) y otras propuestas didácticas “Ilusiónate con Tachín” (Lozano, Cerezo, Merino, Castillo, 2014).

Proceso de intervención educativa

El proceso de intervención educativa con la alumna se llevó generalmente de forma individual en el aula de referencia o en el hogar con sesiones de 30 minutos aproximadamente, teniendo lugar dos sesiones semanales en cada contexto.

Entorno de aprendizaje

Se proporcionaba en cada sesión un ambiente estructurado que instaba la anticipación de las tareas de enseñanza. Predisponiendo de este modo a la alumna para

la adquisición de los aprendizajes.

Recursos didácticos

Para la enseñanza de competencias emocionales se utilizaron los materiales didácticos que fueron utilizados también para la evaluación; los docentes del centro trabajaron fundamentalmente con los materiales de *Aprende con Zapo*. Propuestas didácticas para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales (Lozano & Alcaraz, 2009), aunque empezaron a introducir otros materiales complementarios a los primeros denominados *Ilusiónate con Tachín* y sus historias emocionales y sociales (Lozano et al, 2014). En el ámbito familiar, se utilizaron únicamente estas historias sociales y emocionales, debido a las posibilidades que éstas ofrecían al ser unos materiales didácticos que contemplaban escenarios naturales y situaciones que pueden surgir para los alumnos en el centro, en el contexto familiar o en su contexto social cercano.

Rol del docente o familiar

Al inicio de la sesión el docente o familiar que actuaba como guía de la actividad explicaba a la alumna los contenidos a trabajar, recordando los trabajados anteriormente. Durante el desarrollo de las actividades el docente o familiar intervenían proporcionando feedback y explicación en los casos en los que la alumna no entendía y realizando elogios. Asimismo, a partir de estas situaciones, quien actúa como guía de la alumna propone experiencias de la vida cotidiana del alumno para conseguir la extrapolación de los aprendizajes adquiridos con los materiales didácticos y estimular la interacción y comunicación espontánea de la alumna.

Proceso de colaboración

Para la colaboración y la toma de decisiones en relación al proceso de enseñanza aprendizaje se creó un grupo de trabajo en el que los componentes procedentes de la Universidad, fueron guiando, a través de seminarios de acción-reflexión-acción, los distintos aspectos que componían el proceso de intervención. Los docentes y familiares han realizado su labor en el trabajo diario con estos alumnos en contextos naturales como son la escuela o el hogar. Se mantuvo contacto personalizado a lo largo de todo el curso académico realizando seminarios formativos antes, durante y tras el proceso de intervención educativa, en los que se planificaban conjuntamente los objetivos de trabajo y la acción educativa que se pretendía desarrollar tanto en el centro educativo como en el hogar.

EVIDENCIAS

Tras el proceso de intervención educativa se aprecia un notable progreso en todos los niveles que se han trabajado de la comprensión de emociones, sobre todo en las tareas que tienen como objetivo reconocer y justificar las emociones de los personajes en función de una situación dada; tanto de emociones básicas, como de emociones complejas (de las que inicialmente confundía las emociones relativas al pensamiento y la sorpresa; y sobre las que se ha trabajado mayoritariamente). En



relación a estas, tras el proceso de intervención, justifica las emociones de los personajes que aparecen en las situaciones presentadas e incluso las traslada a su situación personal. Son numerosos los ejemplos que podríamos reflejar en los que la alumna a partir de la presentación de una situación cotidiana es capaz de extrapolar a su situación personal, un ejemplo es el siguiente: ante una situación en la que el protagonista de la historia está leyendo una mala noticia en el periódico, la alumna nos indica “¿A que cuando tu madre se muere te pones triste?, mi madre dice que no viene Vanesa (nombre ficticio) por una mala noticia, su padre murió, y no le puedo decir nada porque se puede poner a llorar, porque está triste”. Igualmente obtuvo un mayor rendimiento en la comprensión de que los deseos y las creencias generan emociones. Comprende que estas situaciones de deseo y creencia pueden causar emociones llegando a identificar qué emociones pueden causar. Además logró reconocer en situaciones controladas la mentira y resolver las situaciones en las que presentábamos conflictos.

En cuanto a los resultados obtenidos en los cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales, podemos observar que, tanto familia como docentes, destacan avances en relación a las habilidades emocionales y sociales de la alumna.

Si describimos de forma detallada los progresos de la participante, cabe destacar en relación al “Área de Habilidades Básicas de Relación Social” que la alumna mejoró su capacidad para relacionarse e interactuar con otros; favoreciendo su espontaneidad, frecuencia y calidad. Pues la familia resalta avances sobre todo al pedir cooperación ante un grupo de niños que están jugando.

Para el área de Habilidades de Referencia Conjunta, tras el proceso de intervención educativa, obtuvo mayor valoración por parte de la familia en su capacidad para prestar, atención e interés a los actos de los demás desarrollados sobre objetos, llegando incluso a imitar en un mayor número de ocasiones. Además, mejoró su habilidad, bajo la perspectiva de ambos, para compartir emociones con los demás, mostrándose más interesada y preocupada por los gestos expresivos y emociones de otras personas; dicho avance se muestra sobre todo en las emociones complejas.

En cuanto al Área de Habilidades de Capacidad Intersubjetiva, se aprecian valores más altos en su capacidad para reconocer los estados mentales propios y ajenos, asociándolos a situaciones concretas y respondiendo al porqué de dicha situación; todo ello hizo que la alumna utilizara en un mayor número de ocasiones términos emocionales refiriéndose a ella y a otros. Además obtuvo un mayor rendimiento, según la familia, en la comprensión de creencias..

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el “Cuestionario Valorativo de habilidades emocionales y sociales”, nos permiten concluir que mediante el proceso llevado a cabo la alumna participante ha mejorado sus competencias emocionales y sociales; teniendo en cuenta que estamos ante un caso concreto y siendo conscientes de que durante el

proceso educativo y madurativo de las personas con TEA pueden influir multiplicidad de factores y variables, por lo que los cambios en el rendimiento de la alumna, pueden no deberse exclusivamente al proceso de intervención llevado a cabo.

En este entramado, situamos como clave en el proceso de intervención, la coordinación y la colaboración con la familia desde el centro educativo y los profesionales que ofertan una respuesta educativa a la alumna, incluido el equipo investigador. Toda esta estructura organizativa, propia de la investigación colaborativa, generó una cultura de cooperación muy positiva y provechosa, tanto para conseguir mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias, como en el logro de habilidades sociales y emocionales. Pues ha permitido que la intervención educativa sea contextualizada y funcional, dos pilares fundamentales para la eficacia de la intervención educativa en personas con TEA.

En este sentido, se puede señalar que el trabajo colaborativo entre los diferentes sectores ha sido clave para la consecución de los objetivos de investigación al permitir, no sólo planificar el proceso de intervención educativa en función de la realidad escolar de cada alumno, sino que, también, ir ajustando y solventado conflictos que se iban presentando durante el proceso desde los diferentes ámbitos de actuación; por tanto, nos unimos a las conclusiones ya ofrecidas por Lozano, Alcaraz & Colás, 2010; Lozano & Alcaraz, 2012 al estar convencidos de que esta colaboración ha posibilitado la adquisición de estas competencias emocionales y sociales.

Otro componente fundamental ha sido la interacción del docente o familiar con el alumnado a lo largo de todo el proceso didáctico también ha obtenido beneficios. En el presente artículo se han ofrecido numerosas ejemplificaciones referentes a dicha interacción y comunicación. Identificándose interacciones que ofrecen feedback; explicaciones de la tarea de aprendizaje a realizar, apoyo individualizado, escenificaciones de contenidos de aprendizaje y ejemplificaciones del contenido de aprendizaje con experiencias cotidianas para los alumnos. Sin duda, el proceso didáctico se ha visto mediatizado, por los roles que asumen las docentes y familiares que han trabajado con la alumna.

La enseñanza de competencias emocionales y sociales se integró en la vida cotidiana de la alumna como un centro de interés. De forma que, se estimuló el aprendizaje de la alumna proporcionando gran diversidad de actividades, que se han estructurado de forma sistemática y evolutiva según los hitos de desarrollo y que ofrecen un potencial motivador al incluir medios digitales e interactivos y al desarrollarse en contextos reales y naturales. Por ende, se concebía esta enseñanza como algo más que superar determinadas tareas, sino más bien como una posibilidad de mejorar áreas importantes en el desarrollo de la persona con TEA como son la interacción social, las habilidades sociales básicas y las habilidades emocionales.

Todo lo hasta ahora analizado, nos lleva a considerar que un proceso de enseñanza de emociones, creencias y habilidades sociales integrado en el currículum escolar de los alumnos con TEA, como una disciplina más a lo largo de todo el curso, permitiría conocer mejor las relaciones y bondades de la enseñanza de emociones y



creencias sobre las habilidades sociales de los niños con TEA y contribuiría a la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bas, E. & Pérez de Guzmán, M.V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68.
- Bernard-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (2), 100-106
- Bauminger, N. (2007). Brief report: individual social-multi-modal intervention for HFASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (8), 1593-1604.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández-Mayoralas, M., Fernández-Perrone, A.L. & Fernández-Jaén, A. (2013). Trastornos del espectro autista. Puesta al día (I): introducción, epidemiología y etiología. *Acta Pediátrica Española*, 71 (8), 217-223.
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A. & Parra, J. (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), 157-188.
- Golan, O., Ashwin, E., Granader, Y., McClintock, S., Day, K., Leggett, V. & Baron-Cohen, S. (2010). Enhancing emotion recognition in children with autism spectrum conditions: an intervention using animated vehicles with real emotional faces. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (3), 269-279.
- Howlin, P. (2008). ¿Se puede ayudar a los niños con trastornos del espectro autista a adquirir una “teoría de la mente”? *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 74-89.
- Lozano, J. & Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapó. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Lozano, J. & Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con trastorno del espectro autista*. Madrid: La Muralla
- Lozano, J., Alcaráz, S. & Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un aula abierta específica de educación secundaria. *Aula Abierta*, 40 (1), 15-26.
- Lozano, J, Cerezo, M.C., Merino, S. & Castillo, I. (2014). *Ilusiónate con Tachin y sus historias emocionales y sociales*. <http://hdl.handle.net/10201/39773>.
- Moes, D. & Frea, W.D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 23, 521-534.

Ojea, M. (2010). *Emociones en niños y niñas autistas: programa de desarrollo de la comprensión social (1a.ed.)*. Valencia: PSYLICOM Ediciones.

Sánchez, C.A. & Gacía, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 1-19.

Tanaka, J.W., Wolf, J.M., Klaiman, C., Koenig, K., Cockburn, J., Herlihy, L., Schultz, R.T. (2010). Using computerized games to teach face recognition skills to children with autism spectrum disorder: The Let's Face It! Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(8), 944-952.

PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN EL ALUMNO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Fernández Cañada, Escarlata¹,

¹ Universidad de Castilla-La Mancha-GRIOCE
Escarlta.fernández@alu.uclm.es, España

Resumen. Debido al interés que han suscitado los alumnos de altas capacidades intelectuales en la actualidad, se recoge en el presente trabajo una aproximación terminológica de lo que conocemos como alumno superdotado, así como de estilo de aprendizaje autorregulado.

Finalmente, se desarrolla una propuesta de innovación docente donde se trabaja la metodología de autorregulación como fuente principal de trabajo con estos alumnos basada en el modelo de Pintrich.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, capacidad intelectual.



INTRODUCCIÓN

Esta aportación expone las principales características de un programa de intervención para el trabajo en el aula de Educación Primaria con el alumnado de altas capacidades intelectuales. Concretamente, el programa se focaliza en el desarrollo del *aprendizaje autorregulado*.

Alumnado de altas capacidades: la persona con altas capacidades es aquella que posee un funcionamiento mental elevado, donde encajaría concretamente el superdotado y es aquella que posee habilidades potenciales y demostrables donde encontraríamos más específicamente al talentoso. Hablamos de alumno de altas capacidades para referirnos a ambos. Fernández (2012).

Aprendizaje autorregulado: estilo de aprendizaje mediante el cual el alumno hace uso de sus estrategias metacognitivas con consciencia tanto de sus puntos fuertes y débiles, como de la estrategia que tiene que llevar a cabo para realizar una tarea. El uso de estrategias exitosas requiere destrezas del mismo para saber qué le pide la tarea. Todo ello a su vez se da cuando el alumno tiene capacidad para evaluarse y gestionar su trabajo.

La propuesta es una adaptación del modelo de Pintrich (2000) que consta de cuatro fases: planificar, autoobservar, controlar y evaluar. En cada una de las fases, la autorregulación implica trabajar aspectos cognitivos, motivacionales, comportamentales y vinculados al contexto de aprendizaje.

OBJETIVOS

- Permitir al docente conocer el proceso de autorregulación o aprendizaje autorregulado con el fin de que pueda establecer medidas curriculares.
- Favorecer el aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje constructivista del alumno.
- Evitar dificultades de aprendizaje en este alumnado reforzando su motivación.
- Fomentar las relaciones sociales de los alumnos con altas capacidades intelectuales.
- Fomentar el trabajo colaborativo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Fases de trabajo

1. Establecimiento de metas y activación de conocimiento previo y conocimiento metacognitivo.

2. Toma de conciencia de la autoobservación.
3. Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.
4. Juicio cognitivo.

Estructura de aplicación de la metodología

1. Cuestionario.
2. Fase de *entrenamiento*. Ejecución del programa completo. El docente indica al alumno la tarea que debe llevar a cabo, así como la fase de trabajo en la que se encuentra. Sin pretensión de generalizar, estos alumnos, siendo más o menos habilidosos, presentan altas capacidades lógico-matemáticas, lingüísticas y artísticas. Por ello, las actividades serán englobadas en las áreas curriculares de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Música, Plástica, Ciencias de la Naturaleza y área transversal TIC.
3. Trabajo independiente del alumno. El maestro es observador y evaluador.
4. Cuestionario.

Sesión tipo

Cada una de las sesiones se desarrollará mediante una actividad llamada “Hago lo que me gusta”. En esta actividad, contaremos con 5 sub-actividades relacionadas con las áreas curriculares citadas.

Todos trabajarán en el mismo orden y la actividad elegida en primer lugar será la última en realizar el día siguiente. Para la evaluación de las tareas contaremos con una ficha de registro.

En esta ficha, que cambiará parcialmente por semana, los niños se autoevaluarán de todas las fases en cada una de las actividades. El profesor a través de la observación, evaluación y conversación con los alumnos será quien la rellene en las cuatro primeras semanas. Seguidamente, pasado el entrenamiento, cada día el alumno llevará a cabo esta función.

Actividad y área curricular:

1. Razona. Matemáticas.
2. Crea. Música y Plástica.
3. Habla, lee y escribe. Lengua Castellana y Literatura.
4. Investiga. Ciencias de la Naturaleza.
5. Navega. Área transversal TIC.



La evaluación será continua. De esta manera, al comienzo y al final del programa se llevará a cabo una evaluación a través de un cuestionario donde el docente podrá conocer cómo aprende su alumno, cómo suele trabajar, cómo ha realizado sus tareas a lo largo del programa y la eficacia que tiene este modelo para desarrollar el aprendizaje autorregulado del alumno.

Por otro lado, cada semana dentro del período de entrenamiento el alumno llevará a cabo una autoevaluación a partir de una plantilla que aporta el mismo programa. En esta autoevaluación se evaluará cada una de las fases del modelo y se realizará para cada una de las cinco actividades que se llevarán a cabo cada día.

Aplicación del programa. Propuesta metodológica

A diferencia de Pintrich (2000), en la readaptación estas fases seguirán el orden en el que han sido citadas. Las fases serán trabajadas a partir de unas fichas.

En el primer trimestre se desarrolla el programa completo que comprende de un período de entrenamiento de un mes, y dos meses donde los alumnos trabajarán de manera independiente.

El entrenamiento consta de 10 sesiones, 8 sesiones de trabajo del maestro con los alumnos y 2 en las que se incluye a las familias.

En todo este período se llevarán a cabo tres sesiones semanales de hora y media cada una en horario extraescolar. En este período de entrenamiento, el profesor recordará cada día a los alumnos que deben usar sus fichas. Pasado el entrenamiento las fichas se utilizarán.

Para saber qué fase utilizar el alumno tendrá cuatro fichas. Un triángulo con la señal de peligro en la fase 1, un hexágono con el símbolo de “Stop” en la fase 2, un triángulo con la señal de curvas en la fase 3 y un círculo con la señal de curvas en la fase 4.



Figura 1. Fases a seguir en la ejecución de una tarea.

EVIDENCIAS

En líneas generales, los alumnos de altas capacidades presentan:

(Albes et al., 2013)

- ✓ Alto nivel de curiosidad, creatividad, energía y concentración desde edades tempranas.
- ✓ Capacidad para razonamiento de manera compleja. Pensamiento divergente.
- ✓ Maduración precoz.
- ✓ Alta memoria a largo plazo.
- ✓ Amplia gama de intereses (a veces, extremo interés en una sola área).
- ✓ Dominio de lenguaje y vocabulario precisos.
- ✓ Pensamiento simbólico.
- ✓ Capacidad de aprendizaje rápida.
- ✓ Agudo sentido del humor.
- ✓ Capacidad de imaginación.
- ✓ Preocupaciones poco propias o impropias respecto a su edad.
- ✓ Gran capacidad para trabajar y mejorar su tarea.
- ✓ Fuerza de voluntad.
- ✓ Preocupación temprana por problemas sociales.

Tabla 1. Características generales del alumno con altas capacidades intelectuales.

CONCLUSIONES

La literatura científica señala que este tipo de alumnado, englobado dentro del alumnado ACNEAE en la ley vigente (Art. 71 LOMCE), representa un reto educativo importante. No sólo por la necesidad de contar con pruebas adecuadas para su identificación sino también por la importancia de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas del estudiante.

Mantener el nivel de rendimiento de los alumnos de altas capacidades intelectuales requiere por parte del docente generar innovaciones metodológicas acordes a los intereses del alumno.

Con este programa se presta a los docentes del aula de Educación Primaria un enriquecimiento curricular para su intervención con el alumno de altas capacidades intelectuales. Así, se le aportan actividades que pueda ejecutar en la realidad escolar,



dentro de la organización del centro educativo al que pertenezca con el fin de prestar a sus discentes aprendizajes más ricos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albes, C. y otros. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria- Gasteiz: Gobierno Vasco.

Fernández, T. (Junio de 2012). El cambio en los estilos de aprendizaje y la necesidad de alfabetización audiovisual: El uso de la publicidad televisiva. In *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Cantabria, Santander.

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triadic model. A guide for developing defensive programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20 (3), 303-326.

Winnie, P.H. y Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. En Pintrich, P.R, Boe-kaerts, M. y Zeidner, M. (eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 532-566). Orlando, FL: Academic Press.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

INTELIGENCIAS Y MÚLTIPLES Y ALTAS CAPACIDADES. UNA PROPUESTA TEÓRICA I

Jiménez Rodríguez, Carmen María¹

¹e-mail: carmenjimeroedri@gmail.com

Resumen. El presente trabajo se diseña como una propuesta teórica con el objetivo de dar forma a un programa de detección, evaluación e intervención en alumnos con posibles altas capacidades pertenecientes al 2º ciclo de Educación Infantil basado en el paradigma de las Inteligencias Múltiples. El objetivo del trabajo es aportar una metodología innovadora en la actuación con alumnos de altas capacidades que complemente la que se trabaja, de forma habitual, en los centros educativos ya que dicha actuación, en muchos casos resulta incompleta y no cubre las necesidades que estos alumnos tienen. Para ello, se estudian los diferentes programas prácticos que aplican Inteligencias Múltiples en la mejorar de la educación y se elabora un proyecto de actuación, de carácter anual, en el que se aplican actividades de potenciación de las distintas inteligencias y en el que, mediante una evaluación pre-post test se emite un informe con el perfil de potencialidades y habilidades especiales de cada alumno, y en el que se indican unas directrices de actuación de cara a los primeros cursos de Educación Primaria. En este proyecto, además, se aportan mejoras que optimizan la intervención dada actualmente por los centros educativos completando así las carencias que se encuentran tras las diferentes investigaciones realizadas.

Palabras clave: inteligencias, múltiples, altas, capacidades, spectrum.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Las Inteligencias Múltiples

En 1983, a través de la publicación de su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Howard Gardner postula la Teoría de las Inteligencias Múltiples desde en la que se enumeran y definen ocho inteligencias que cada ser humano posee como diferentes capacidades. (Gardner, 1995). Además, Gardner y su equipo enfocan el punto de mira de la Inteligencia no como una capacidad única e inamovible, sino como un conjunto de habilidades que todos los individuos poseen, con patrones diferenciados, y al uso que se le dan a esas diferentes capacidades para resolver problemas diversos y adaptados al contexto y/o marco cultural del que son originarios (Gardner, 1995).

Esta aportación al campo de la inteligencia supone un revulsivo que rompe con la concepción que hasta ese entonces se tenía de la inteligencia, de la que los individuos poseen una cantidad concreta y que viene dada por factores biológicos o por el aprendizaje del individuo a lo largo de su desarrollo, en función de la corriente psicológica en la que nos centremos (Gardner, 1995).

De forma breve, a continuación, se describen y definen las ocho inteligencias múltiples postuladas por Gardner (Sanabria, 2013 y Gardner, 1995; Prieto, Ferrándiz y García, 2000):

- **Inteligencia Lingüística.** Es la capacidad para utilizar las palabras de forma efectiva bien de forma oral o bien de forma escrita. El objetivo principal de esta capacidad es expresarse y comunicarse de forma eficaz. Además, esta capacidad incluye el manejo de la morfología, sintaxis, fonética, semántica y el uso pragmático del lenguaje de una forma óptima.
- **Inteligencia Lógico-Matemática.** Esta inteligencia está compuesta por la capacidad matemática, lógica y científica. También se relaciona con la capacidad para razonar bien y utilizar los números eficazmente. Se manifiesta a través de cuatro procesos de pensamiento: categorización, clasificación, inferencia, generalizaciones, cálculo y prueba de hipótesis.
- **Inteligencia Espacial.** Es la capacidad que permite visualizar el mundo pensando en términos tridimensionales y visualizando el producto de realizar diferentes acciones antes de llevarlas a cabo. También se relaciona con un buen sentido de la orientación.
- **Inteligencia Musical.** Es la capacidad para percibir y producir formas musicales, así como para discriminar y transformar dichas formas. Se caracteriza por una marcada sensibilidad para la melodía y el tono de una pieza musical y el ritmo y la altura de la misma.
- **Inteligencia Corporal-Cinestésica.** Esta inteligencia utiliza el cuerpo para la expresión de sentimientos, ideas o emociones y una correcta destreza manual que permite elaborar productos o transformarlos.

- **Inteligencia Interpersonal.** Es la habilidad para interactuar eficazmente con los demás. Se compone por las destrezas para ponerse en el lugar del otro (empatía), y entender las razones, pensamientos, opiniones o intenciones de las personas.
- **Inteligencia Intrapersonal.** Es la capacidad para conocer e identificar los propios sentimientos manejándolos y trabajando con ellos con el objetivo de desenvolvernos más eficazmente en nuestro entorno.
- **Inteligencia Naturalista.** Hace referencia a la capacidad del individuo para la protección del medio ambiente y su conocimiento, con el fin de elaborar productos que protejan y desarrollen el medio ambiente.

Aplicación de las Inteligencias Múltiples – Proyecto Spectrum

El proyecto Spectrum está diseñado para trabajar especialmente con alumnos de preescolar, en un momento de la educación reglada que se entiende como más abierta y flexible. Concretamente, en un aula Spectrum, los alumnos viven rodeados de numerosos materiales con los que interactúan durante todo un curso escolar. La clase está dividida en centros de aprendizaje (también denominados rincones) por los cuales los alumnos van pasando y explorando los materiales que se encuentran allí como libros especializados o materiales específicos representantes de cada inteligencia.

La premisa desde la que parte el proyecto Spectrum es la de que todos los alumnos poseen dos o tres habilidades/potencialidades/capacidades en las que van a destacar y otras tantas en las que presentarán bajas puntuaciones. La identificación temprana del perfil de habilidades de un alumno hace posible una mejor adaptación curricular posterior y la intervención propia. Otra de las ventajas que tiene el proyecto es que a la misma vez que se está trabajando el contenido, se está evaluando a través de la observación. Al finalizar la implantación del proyecto Spectrum se emite el Informe Spectrum, documento que (Gardner, 1995, p. 129):

Describe el perfil personal de potenciales y deficiencias y ofrece recomendaciones específicas acerca de lo que se puede hacer en casa, en la escuela o en el conjunto de la comunidad, tanto para consolidar los potenciales como para reforzar las áreas relativamente flojas.

Altas Capacidades

Para el pensamiento común, un alumno con altas capacidades o “superdotado” se considera aquél que sobresale por encima de sus compañeros en cuestiones académicas, y obtiene sin dificultad, importantes resultados que son notorios respecto a los de sus compañeros (Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009).

Actualmente y siguiendo a Torrego (2011) y Martínez Medina (2009) dentro de altas capacidades se distinguen: alumnos con altas capacidades, superdotados o con



sobredotación; alumnos talentosos; alumnos prodigio; alumnos genio y alumnos eminencia. De forma general, los alumnos con altas capacidades poseen una serie de características definitorias, tales como la autorregulación, la mayor memoria de trabajo, la flexibilidad en el aprendizaje de contenido o el potencial de aprendizaje (Torrego, 2012). Sin embargo, cada alumno posee unas características idiosincrásicas y desarrolla un patrón de comportamiento diferente al de otro alumno. En este punto radica la importancia de brindar un programa que conozca las necesidades específicas de cada alumno y pueda adaptar su aprendizaje y desarrollo en función de esas necesidades.

Protocolo actual de Intervención en niños con Altas Capacidades

En España se establecen, generalmente, dos tipos de respuestas educativas a los casos que se presentan de alumnos con altas capacidades. Estas respuestas se ofrecen y se llevan a cabo según la política del centro educativo y de las posibilidades que éste ofrezca.

La **aceleración** es una respuesta que consiste en avanzar a los alumnos en su contenido académico. Para ello, es habitual hacerlos subir de curso, acortando así su período temporal en el centro. Según Maia-Pinto y Fleith (2012), con la aceleración se promueve un aprendizaje de las asignaturas ofrecidas en el currículo escolar que va más rápido para el alumno con altas capacidades en comparación con el promedio de alumnos de la clase. Puede entenderse, entonces, como una forma de adaptar la materia al nivel de preparación y motivación del alumno.

Los programas de **enriquecimiento** son medidas de trabajo extracurricular en los que el alumno con altas capacidades puede profundizar en un área de conocimiento en concreto que sea de su interés y que no esté contemplada en el trabajo ordinario que se proporciona en el aula (Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009). Si bien es cierto que este tipo de programa se puede aplicar tanto dentro como fuera del aula, lo habitual es contar con un plan organizacional que permita a los alumnos ahondar en el enriquecimiento de materias que necesitan a través de un continuo integrado de servicios (Renzulli y Reis, 2003, visto en Torrego, 2012).

OBJETIVOS

El objetivo principal del presente trabajo es ofrecer una propuesta teórica de actuación para alumnos de altas capacidades desde la perspectiva de las Inteligencias Múltiples.

DESARROLLO DEL PROGRAMA

Metodología

Para este protocolo se van a utilizar dos metodologías combinadas: la aplicación del Proyecto Spectrum y la aplicación del Enriquecimiento Curricular Adaptado (ECA) que consiste en la ampliación y aprendizaje de contenidos relacionados con la programación curricular basándose en la metodología de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Estas dos metodologías aúnan tanto los aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Inteligencias Múltiples como los relacionados con la flexibilización curricular implantada actualmente en los centros.

Temporalización y frecuencia

- Septiembre y Octubre: Fase 1 del Proyecto Spectrum.
- Octubre-Abril: Fase de entrenamiento.
- Mayo-Junio: Fase 2 del Proyecto Spectrum.

Objetivos

- Implementar la metodología correspondiente a la Teoría de las Inteligencias Múltiples.
- Entrenar a los alumnos en el desarrollo de contenidos basados en diferentes inteligencias.
- Descubrir los potenciales y las habilidades menos desarrolladas de cada alumno.
- Ampliar el conocimiento sobre contenidos curriculares programados.
- Establecer rincones de aprendizaje específicos para cada inteligencia.
- Fomentar en los alumnos un sentimiento de reflexión sobre sus potenciales.
- Enseñar a los alumnos a utilizar esos potenciales para realizar tareas en las que poseen menos desempeño.
- Identificar estilos de trabajo.
- Emitir un informe sobre las capacidades de los alumnos.

Fase 1

Tendrá como objetivo asentar una línea base de perfiles de los alumnos. Se establecerán en una parte del aula los rincones dedicados a las distintas inteligencias



equipados con diferentes materiales de exploración para que los alumnos interactúen con ellos. Tanto los materiales que se encuentren en los rincones como el trabajo o exploración que se realice en ellos será de temática libre. En esta fase el docente actúa como guía del aprendizaje, adoptando el rol de agente colaborador.

Cada semana se compondrá por tres horas de “trabajo Spectrum” (Gardner, 1995). Al finalizar esta primera fase se emitirá el informe Spectrum 1, en el que se recogerán los perfiles “iniciales” o “puros” de cada alumno.

Fase de entrenamiento

En esta fase se va a poner en marcha el ECA (Enriquecimiento Curricular Adaptado). Basándose en los contenidos curriculares que el alumno está trabajando, se tomarán en consideración las propuestas de los alumnos así como las ideas surgidas en clase para trabajar en actividades de ampliación (enriquecimiento) relacionadas con esos contenidos curriculares. Se le llama adaptado porque su aplicación tendrá lugar como actividad contemplada dentro del Programa del Centro en horario escolar.

Fase 2

Estará dedicada a recoger nuevamente datos con el objetivo de compararlos con los que quedaron registrados a principios de curso, después de la aplicación de la fase de entrenamiento.

Una vez finalizada esta fase, se emitirá el informe Spectrum 2. En él se recogerá una comparativa respecto al informe 1 y se especificará detalladamente los perfiles de cada alumno, es decir, la relación de las capacidades en las que destaca, en las que presenta déficit y que, por tanto, necesita mejorar y el perfil de desarrollo de talento que el alumno puede presentar. En este perfil de talento se establece una relación de las posibles altas capacidades que el alumno posee y, por tanto, la orientación de intelectual. Este sería, de forma específica, el apartado en el que se refleja a los alumnos con futuras altas capacidades. El informe contará, además, con dos apartados de recomendaciones: uno dirigido a los padres y otro dirigido a los futuros profesores del alumno.

Todas las actividades empleadas en las distintas fases tendrán que ser desarrolladas por el docente o el equipo de docentes que trabaje de forma directa con el alumno.

Evaluación

El programa seguirá las directrices de evaluación reflejadas en el proyecto Spectrum (explicado anteriormente) e incorporará las normas formuladas desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Concretamente, desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples se establece un proceso de evaluación al que, de forma personal, se le denomina Factor 3:

- Tres tipos de evaluación (en diferentes momentos): evaluación inicial, procesual y final.
- Tres evaluadores: el docente, el alumno y la familia.

En este caso, el profesor o docente adopta un rol de agente observador y toma nota de la forma en que un alumno interactúa con los materiales propios de un área en concreto, la habilidad para planificar y reflexionar sobre una idea y el nivel de persistencia (Gardner y Krechevsky, 1995).

Al alumno se le considera como la mejor fuente para informar su aprendizaje y, al tratarse de niños que aún no presentan bien desarrollada la capacidad de la lecto-escritura, se adaptarán los materiales métodos para que puedan remitir su feedback. Concretamente, se proponen: diarios, escalas de autoevaluación y el portafolio.

Las familias deben tener un papel importante en todo el proceso ya que la teoría abarca el aprendizaje más allá de la escuela y tiene en cuenta también el tiempo con las familias y en contextos sociales en los que el alumno también aprende. A las familias se les pedirá información sobre el desarrollo evolutivo del alumno y sobre contingencias del ámbito escolar. Para ello, se desarrollarán cuestionarios con formato Likert en los que tendrán que responder unas cuestiones generales sobre ciertos acontecimientos del alumno.

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones generales se establece que el protocolo de intervención educativa que se presenta:

- Cumple con la normativa vigente: Una vez aprobado a través del plan de trabajo del centro e incluido en el Proyecto Educativo del mismo, el protocolo propone actividades de enriquecimiento, medida recogida como forma de trabajo explícita con alumnos con altas capacidades por el Ministerio de Educación.

- Implica en la evaluación los contextos formal e informal que rodean al alumno: Los protocolos vigentes centran la atención a las altas capacidades en el trabajo que el docente realice con el alumno, sirviendo las familias únicamente como agente pasivo al que se le informa y, las actividades que se realizan fuera del horario escolar no están directamente relacionadas con el trabajo del centro. En este protocolo se propone una actuación completa y comprometida de todos los agentes.

- El alumno pasa a ser un sujeto activo: quizá este sea uno de los aspectos más relevantes del trabajo. El alumno ya no se toma como un receptor pasivo al que hacerle llegar la información, sino que se le proporcionan las herramientas mediante las cuales explorar su conocimiento y ampliarlo. Este factor es determinante porque los alumnos eligen su propia forma de aprender, siendo más acorde a sus capacidades



y propiciando una mayor motivación. Todo esto desemboca en una implicación más pura por parte del alumno al que ya no le motiva o tiene como fin obtener un buen resultado en la evaluación para “aprobar”, sino que valora los contenidos como un juego para ampliar sus horizontes e intereses.

- Aúna los requisitos que dan respuesta a las características de los alumnos con altas capacidades: la teoría de las Inteligencias Múltiples, tal y como se propone en el marco teórico, proporciona las bases para responder a las necesidades que los alumnos con altas capacidades tienen. Respeta la idiosincrasia de cada alumno, su estilo de trabajo y cubre las necesidades emocionales que presentan, pues también se les proporciona información para manejar sus emociones, un aspecto que quedaba un poco desatendido.

- Posee validez ecológica: dado que su aplicación tiene lugar en el aula de trabajo habitual de los alumnos y, posteriormente, en sus contextos familiares hace que el alumno se sienta cómodo para actuar, en su espacio natural en el que está acostumbrado a participar y con una evaluación que no marca unas reglas y que permite que el alumno se manifieste libremente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carpintero, Cabezas y Pérez (2009). Inteligencias Múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faísca*, 16(14), 4-13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3543229.pdf>

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. New York: Basis Books.

Gardner, H. y Krechevsky M. (1995). La aparición y el estímulo de las inteligencias múltiples en la primera infancia: el método del proyecto Spectrum. En Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la práctica* (pp. 124-153). New Cork: Basis Books.

Maia-Pinto R. R., Fleith S. D., (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología* 30(1). Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2634/2581>

Martínez Medina M. F., (2009). Altas capacidades intelectuales. *Revista Innovación y experiencias educativas* n° 15. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/FRANCISCA_MARTINEZ_1.pdf

Prieto, M. D., Ferrándiz, C. y García, J. A. (2000). Aprender con todas las inteligencias: Un curriculum para talentos específicos. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, 8, 54-75. Disponible en: <http://bit.ly/1sKSmlj>

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Boletín Oficial del Estado, nº 182.

Sanabria, A. (2013). La Teoría de las inteligencias múltiples desde la perspectiva del asesoramiento psicopedagógico en el contexto educativo. *Revista Espiga*, 25(11), 33-49.

Torrego J. C., (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM

INTELIGENCIAS Y MÚLTIPLES Y ALTAS CAPACIDADES. UNA PROPUESTA TEÓRICA II

Jiménez Rodríguez, Carmen María¹

¹e-mail: carmenjimeroedri@gmail.com

Resumen. El presente trabajo se presenta como continuación al trabajo “*Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta teórica P*” en el que se describe, de forma teórica, un programa para la detección, evaluación e intervención de alumnos de 2º ciclo de educación preescolar con posibles altas capacidades y, que está basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. En concreto, en este trabajo tiene como objetivo exponer una muestra de las actividades que se pueden trabajar en el programa de intervención, para cada inteligencia. Dichas actividades se desarrollan de manera propia y son un ejemplo de cómo se pueden utilizar las Inteligencias Múltiples en el aula tanto para potenciar las diferentes habilidades del alumno, así como para detectar las posibles altas capacidades de los niños. Este trabajo posee, igualmente, un carácter teórico pues las actividades descritas no se han aplicado.

Palabras clave: inteligencias, múltiples, altas, capacidades, Gardner.



INTRODUCCIÓN

El trabajo que se expone a continuación se realiza para complementar el trabajo titulado “*Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta teórica I* Tal y como se expone en dicho trabajo, el programa de detección, evaluación e intervención de alumnos con posibles altas capacidades nace de la necesidad de proporcionar un apoyo a las intervenciones que se realizan actualmente en los centros con alumnos de altas capacidades. Se estima necesario cubrir necesidades tales como la integración de la familia en las intervenciones y en la potenciación de las altas capacidades, dotar al alumno de un papel más relevante en su educación haciendo que se implique y, por tanto, mejore su aprendizaje. Además, este programa subraya la importancia de estudiar y observar al alumno de forma individual para conocer cómo aprende y qué se le da mejor o peor, permitiendo así un desarrollo optimizado.

El programa consta de tres fases: La fase 1 en la que se estudian los patrones y perfiles de los alumnos en base a su interacción con determinados objetos; la fase 2 o de entrenamiento en la que, por medio de actividades de desarrollo sobre las inteligencias múltiples se potencian las diferentes capacidades de los alumnos; y la fase 3 en la que se vuelven a observar los patrones y perfiles de los alumnos para compararlos con los obtenidos en primer lugar.

En este trabajo se expone una muestra de actividades que se pueden utilizar en las diferentes inteligencias para su potenciación. Dichas actividades son de elaboración propia.

OBJETIVOS

El objetivo principal del presente trabajo es mostrar una serie de actividades que trabajan las distintas inteligencias múltiples como ejemplo para el programa de detección, evaluación e intervención de alumnos con altas capacidades basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Inteligencia lingüística – “Catálogo de profesiones”

Objetivos:

- Reforzar el aprendizaje de las letras y su posición en el abecedario.
- Aumentar el vocabulario a través de la investigación en diccionarios y libros temáticos.
- Aprender a buscar en el diccionario.
- Repasar y consolidar el conocimiento sobre la grafía y su ejecución.
- Desarrollar la creatividad.

- Potenciar la capacidad de relatar historias y relacionar información.
- Fomentar la escucha eficaz.
- Favorecer la expresión de opiniones.
- Mejorar la capacidad para memorizar datos e historias.
- Enseñar a hablar en público y exponer contenido de forma efectiva.

Sesión 1:

En la primera sesión se va a comenzar haciendo un repaso al abecedario. El objetivo de esta primera actividad es identificar profesiones a través de una letra determinada por lo que se utilizará ese repaso como hilo conductor. Previamente se les explicará que cuando vayan oyendo las letras, tendrán que estar atentos por si conocen alguna profesión que empiece por esa letra. Se trata pues, de a lo largo del dictado, alentarles a que propongan profesiones y animarlos cuando se queden callados, así como también el docente aportar algún dato en caso de no sepan relacionar alguna letra. Al finalizar esta parte, se hará una recopilación entre todos de las profesiones dichas y se escogerán tantas como alumnos haya y serán las seleccionadas para trabajar en el resto de actividades. Se anotarán las profesiones en un folio y se les pasará a los alumnos para que puedan fijarse en su grafía e identificar las letras.

La segunda parte de esta sesión va a consistir en buscar en el diccionario las profesiones que se han seleccionado, leer su significado y comentarlo en voz alta con los alumnos para asegurarse de que han comprendido lo que significa. Por último, una vez conocida lo que es cada profesión, se anotarán de una en una en un papel que se doblará y guardará en una bolsa de la que posteriormente, los alumnos sacarán un papel y esa será la profesión que les tocará desarrollar. Al final de la actividad se anotará en la agenda de los alumnos la profesión que les ha sido asignada para que puedan ir trabajando en casa la historia que tienen que desarrollar.

Sesión 2:

En esta segunda se les dará la oportunidad a los alumnos de que desarrollen las historias que han creado. Cada alumno relatará las características que han querido darle a su personaje así como los detalles extra que hayan querido añadir. Es una actividad ideada para conocer la capacidad de expresión que tienen los alumnos. Es un buen momento para observar y evaluar si los alumnos elaboran historias más o menos largas, si dotan a sus personajes de características que no están relacionadas con las propias de la profesión en concreto, y además, comprobar el dominio que tienen de la sintaxis y el léxico que poseen. Es muy importante animarles durante el desarrollo de la actividad a que se expresen de forma espontánea para que puedan dar rienda suelta a su imaginación y no limitarles a los datos que puedan traer de casa. Una vez escuchadas todas las historias, se hará un pequeño coloquio donde cada niño dará su



opinión sobre la historia que han contado sus compañeros. De este modo, se refuerza la comprensión de lo contado por los demás.

Sesiones 3 y 4:

Durante la duración de estas dos sesiones se va a elaborar el material por el que va a estar compuesto el “catálogo”.

Sesión 5:

En primer lugar, se creará un puzzle de letras con cada profesión. La tarea de los niños consistirá en escribir cada letra, de forma independiente, colorearla y ordenar las letras de forma que se pueda leer la palabra. Para poder ordenar las letras necesitarán un apoyo visual de cómo se escribe correctamente la palabra. Una vez finalizados los puzzles, se les mostrará a los alumnos unas revistas o catálogos de productos para que puedan ver las partes que los conforman y se les explicará. Habrá que diferenciar entre la portada, el contenido interior con entrevistas, fotos, información del producto, artículos... Y la contraportada. En esta sesión, se les informará que deben redactar la historia que han creado sobre el personaje, así como una foto de los alumnos “disfrazados” de su profesión, para incluirla en el catálogo.

Sesión 6:

En la siguiente sesión, se creará el catálogo en sí. Se diseñará la portada con goma eva y se rellenarán las páginas interiores con las historias de los alumnos y las fotos. Al final, en la contraportada, se pondrá la firma de todos los alumnos participantes de la actividad, a modo de sello editorial. Con esta actividad, se fomenta la creación de una identidad a través de la escritura con la firma inventada de los niños. En la creación de la revista, se estará en un continuo diálogo entre los alumnos y el docente sobre lo que se está haciendo y cómo, señalando cuando se elaboren cosas de erróneamente para que los alumnos sean conscientes en todo momento del procedimiento y que sean capaces de descubrir el error en caso de presentarse.

Sesión 7:

En esta sesión se ensayará el teatro mediante el que se representarán todas las profesiones y en el que se hará entrega del catálogo. Así pues, se dispondrá una colocación en círculo con los alumnos y se repasará la historia de cada uno. Es importante matizar cada historia para hacerla algo más breve y que pueda dar tiempo a exponerlas todas. Estos serán los aspectos a corregir en esta sesión. Una vez repasadas todas las historias y concretadas, se realizará un ensayo general del teatro, con la presentación por parte del docente de la actividad y la exposición de cada niño.

Sesión 8:

En esta última sesión, se llevará a cabo el teatro de presentación del catálogo con las familias en el aula donde se ha desarrollado la actividad. Esta actividad tiene como finalidad favorecer las habilidades relacionadas con hablar en público, la entonación e intencionalidad del lenguaje y el desarrollo de la memoria.

Inteligencia Corporal-Cinestésica – “Move your body!”

Objetivos:

- Fomentar el auto-conocimiento del cuerpo.
- Desarrollar la lateralidad corporal en los alumnos.
- Identificar y crear imágenes mentales de referencias reales.
- Potenciar la expresión corporal.
- Aprender a representar distintos componentes de la vida real.
- Promover la creatividad corporal.
- Ayudar a controlar los movimientos involuntarios del cuerpo.
- Incrementar la autonomía personal.
- Aprender las capacidades musculares y su control.
- Desarrollar la motricidad fina.
- Fomentar el trabajo en equipo y cooperativo.

Actividad 1 - *“Soy una yenka”* - Duración aproximada de 10 minutos.

Esta actividad se va a utilizar como de calentamiento para introducir a los alumnos a la mecánica de la sesión. Para ello, se empleará una canción conocida por todos los niños perteneciente al grupo “Cantajuegos” y que de forma clara potencia la representación de objetos con el cuerpo. Así, se reproducirá la canción y se representará con el cuerpo. A continuación, se hará lo mismo con la canción de la yenka y junto con los niños, se hará el baile que corresponde.

Actividad 2 - *“Soy todo lo que quiera”* - Duración aproximada de 10 minutos.

La metodología de esta actividad es igual a la que se ha realizado en la anterior, sólo que en este caso las representaciones que se hagan con el cuerpo van a ser libres. Se les explicará a los alumnos que tienen que, con su cuerpo, recrear la forma de otros objetos cotidianos para ellos. Por ejemplo, soy una mesa y representarla en el suelo, con el cuerpo colocado a gatas y la espalda recta. Cada alumno irá dando ideas sobre las representaciones a hacer y las realizarán todos. También se pueden hacer representaciones de letras.



Actividad 3 -“*Un cuento en 3D*” - Duración aproximada de 20 minutos.

Con esta actividad comienza la segunda parte de la sesión de estimulación. En este momento de la sesión, los alumnos ya se encuentran inmersos en la dinámica de la misma y manejan el leitmotiv que se está trabajando. En esta actividad, el docente deja de participar directamente con los alumnos y toma el papel de narrador. Se escogerá previamente un cuento relacionado con la naturaleza que contenga animales y elementos de la naturaleza, por ejemplo “El libro de la selva”. Los alumnos se dividirán en dos grupos que escenificarán los animales y la naturaleza respectivamente. Cada grupo se formará de forma aleatoria, sacando cada niño de una bolsa una letra; los alumnos que saquen un “A” representaran animales, mientras que los alumnos que obtengan una “N” tendrán que dar forma a elementos de la naturaleza.

El ciclo de la actividad será narración del cuento → aparición de animal/naturaleza → representación por su grupo.

Con esta actividad se trabaja con los alumnos los esquemas mentales que tienen de los elementos empleados. Cada alumno posee un esquema mental que contiene información sobre las características y datos más importantes de las cosas que conocen. Una de esas informaciones es una imagen sobre las características físicas del elemento en cuestión. Cuando el docente les pide que expresen corporalmente a un león, ellos tendrán que acceder a esa información, seleccionar los aspectos que mejor definen a un león y transformarlos en gestos en sus cuerpos. Por tanto, se les estará pidiendo que codifiquen esas imágenes en pensamiento que a su vez, transformarán en expresión corporal.

Actividad 4 - “*Alternativas creativas*” - Duración aproximada de 20 minutos.

El desarrollo principal de esta actividad consistirá en hacer determinadas actividades de manera diferente a como las hacemos habitualmente. Se elaborará una lista de acciones cotidianas que los alumnos tendrán que realizar. Para ello, la única premisa que se les dará será que realicen esa acción de forma diferente a como lo hacen habitualmente; bien utilizando otra parte del cuerpo o bien con la ayuda de sus compañeros. No pueden utilizar objetos como sustitutos ni tampoco dejar la tarea a medias. Un ejemplo sencillo de comando que se les puede lanzar sería que intentaran beber agua de sus botellas o de un vaso (de plástico) sin utilizar las manos. Con esta actividad se promueve la creatividad corporal e y se les incita a que formen soluciones alternativas a las que se utilizan normalmente para realizar algo, potenciando así la inteligencia corporal-cinestésica.

Actividad 5 -“*El mundo a través de mí*” - Duración aproximada de 20 minutos.

Con esta actividad se entra en la fase final de la sesión. En esta primera actividad, cada niño dispondrá de varios objetos a coger: aros, conos, pelotas de goma, cuerdas... La tarea a realizar por los alumnos será la siguiente: al escuchar las diferentes músicas que se les presenten, tendrán que representar con sus cuerpos y los objetos escogidos por ellos, los distintos componentes. Por ejemplo, se les pone un sonido de olas de mar, uno de bosque, un tren, etc. Ellos interpretarán ese sonido de

la forma que quieran; ni siquiera es necesario que sea un movimiento representativo, sino el que a ellos les salga. Podrán utilizar todos los objetos disponibles que deseen, a un compañero o hacerlo simplemente con su propio cuerpo. Con esta actividad se consigue una expresión libre y total por parte de los alumnos, que conecten con sus emociones, las que le producen esos sonidos, con las ideas o referencias que tienen sobre esos componentes y cómo lo expresan. Los últimos 5- 10 minutos de la actividad, simplemente se pondrá música animada y se les dejará que bailen a su ritmo. Es una actividad ideal para sentarse a observar a los alumnos.

Actividad 6 - "*Viaje en barco*" - Duración aproximada de 20 minutos.

Esta es la actividad final. El principal objetivo en ella va a ser conseguir la relajación por parte de los alumnos. Hay que tener en cuenta que es difícil controlar a los niños de esta edad y lograr que se queden quietos. Por ello, al principio habrá que utilizar órdenes verbales para guiarles y poco a poco se les irá dejando a ellos solos manejar la tarea.

Se sientan todos en círculo y se pone una música que simule la cubierta de un barco; el sonido del mar, las gaviotas, el ruido de motor del barco, los delfines, las olas... Y se les introduce a crear esa imagen mental. Se les sitúa en el contexto del día y donde se encuentran y hacia donde van. Una vez que se vayan inmiscuyendo en la situación, se separan a los alumnos en dos grupos (tendrán que ser mitad y mitad y en el caso de que sean impares, un alumno trabajará con el docente); un grupo se tumbará en la cubierta del barco a tomar el sol y el otro grupo irá a la cafetería a tomar un café (grupo 1 y grupo 2 respectivamente). El grupo 2 se llevará a una parte de la clase y, mientras se siguen dando órdenes para que el grupo 1 no salga del contexto, se explica al grupo 2 lo que deben hacer. Tendrán que realizar en el cuerpo de sus compañeros distintas acciones simulatorias de situaciones que se pueden encontrar al tomar el sol en la cubierta de un barco. Por ejemplo, una hormiga recorriendo el brazo, unas gotas de agua salpicando la cara, la brisa marina revolviendo el pelo o el vaivén del barco en nuestro cuerpo.

El objetivo es que un compañero reproduzca esas sensaciones en el cuerpo de otro, y que los integrantes del grupo 1 traten de no moverse y seguir concentrados en la música. El primer ciclo durará entorno a los 10 minutos y después se hace un cambio de grupos, en el que el grupo 1 pasará a ser el 2 y viceversa.

Evaluación

Las actividades que se realicen serán evaluadas en función de las características de ejecución de las mismas. Sin embargo, a continuación se exponen una serie de puntos en común que deben incluir todas las evaluaciones para ser características de la aplicación de las Inteligencias Múltiples. Se expone como ejemplo la evaluación utilizada para la actividad de la Inteligencia Lingüística:

- Evaluación inicial: Se repasará el abecedario para comprobar el nivel de



conocimiento de los alumnos de las letras. Además, con las aportaciones sobre las profesiones que conocen se medirá el léxico que poseen y la relación que establecen entre las letras y profesiones que comienzan por esas letras.

- **Evaluación procesual:** A través de las diferentes actividades, se anotarán los aspectos en los que sobresalen cada alumno y se señalarán cómo se desempeña en cada componente del lenguaje conforme se vaya trabajando. Para tomar anotaciones durante este trabajo es importante no tener una tabla de seguimiento diseñada previamente, sino que la elaborará el propio docente con los apartados que se crean convenientes. Esta misma tabla se les hará llegar a los padres para que la completen.
- **Evaluación final:** Se emitirá un informe de cada alumno que se basará en las observaciones recogidas en la tabla, las de los padres y las de los propios alumnos (que se han ido acopiando a lo largo del desarrollo del taller. También se tomará en cuenta el progreso de la última sesión y cómo ha tenido lugar, así como el resultado final del catálogo. Se reservarán los últimos 10 minutos de cada actividad a hablar con los alumnos, en los grupos formados, para que cuenten sus impresiones sobre el trabajo realizado ese día. Con la última sesión, los padres podrán valorar y hojear el catálogo de profesiones, comprobando los detalles para poder emitir una opinión sobre el mismo. Los alumnos también expondrán sus pensamientos sobre cómo ha sido la evolución del trabajo y lo que piensan acerca del producto final.

Como se puede observar, esta evaluación respeta el triplete formado por el docente-alumno-profesor como agentes informantes de la actividad, su desarrollo y sus resultados; y, además, se constata que la evaluación se realiza en tres momentos diferentes de la actividad para obtener una información más completa sobre cada proceso. Estas características evaluatorias fueron propuestas por Gardner al postular su Teoría sobre las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1995).

CONCLUSIONES

Las actividades que se presentan en este trabajo pueden considerarse como un ejemplo de lo que un equipo docente puede desarrollar para trabajar con alumnos de educación preescolar. Dichas actividades quedan enmarcadas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Teoría de las Inteligencias Múltiples; están adaptadas al trabajo directo de alumnos de edades entre 3 y 5 años; ahondan de manera exhaustiva en los componentes de cada inteligencia y los potencian; además, su implantación resulta flexible pudiendo programarse a principio de curso dentro del currículo escolar y ser compatibles con el aprendizaje de los diferentes contenidos de forma integradora. Por último, este tipo de actividades va a permitir observar a los alumnos y sus patrones de aprendizaje y trabajo pudiendo ya encontrar patrones que predigan

una habilidad especial o sobredotada en las distintas inteligencias, pudiendo ser la base para desarrollar una alta capacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. New York: Basis Books.

DISCAPACIDAD VISUAL GRAVE Y ESCUELA INCLUSIVA EN ASTURIAS. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Casado Camiña, Diego¹, Burguera Condon, Joaquín Lorenzo²

¹ Consejería de Educación y Universidades de Canarias, España
e-mail: caminhadc@gmail.com, España

² Universidad de Oviedo, España
burguera@uniovi.es, España

Resumen. La inclusión de personas con discapacidad en general, y visual en particular, en nuestra sociedad es uno de los principales retos contra la desigualdad dentro del denominado Estado de Bienestar. Un ámbito fundamental para abordar la inclusión es el educativo, por lo que resulta pertinente conocer la percepción y grado de conocimiento que el profesorado tiene sobre este tema. En este trabajo presentamos la percepción que tiene el profesorado de educación primaria sobre la inclusión educativa que en las aulas ordinarias alcanza el alumnado con discapacidad visual grave o ceguera en Asturias. Se ha realizado una investigación de tipo encuesta con el profesorado como agente fundamental para la obtención de información. Los informantes son el profesorado de educación primaria que trabaja con estudiantes con discapacidad visual grave al que se ha administrado un cuestionario “*ad hoc*” validado mediante juicio de expertos. Los resultados proporcionan una visión de la situación actual, poniendo de manifiesto las principales barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación en condiciones de igualdad del alumnado con estas características. Concluimos que el término inclusión educativa está claramente definido en teoría pero sigue prevaleciendo cierta confusión terminológica que debe aclararse. Las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con discapacidad visual en las aulas ordinarias son mayoritariamente positivas, aunque siguen observándose conductas de sobreprotección, y se demanda mayor y más activa participación de los agentes implicados, mayor nivel de coordinación entre ellos y formación permanente en el profesorado.

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad visual, educación primaria, percepción del profesorado sobre inclusión, investigación por encuesta.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El tema en el que se centra el trabajo es la educación inclusiva. En concreto en el ámbito de la discapacidad visual grave en la etapa de educación primaria. Uno de los elementos fundamentales para alcanzar unos niveles significativos de logro en relación a la escuela inclusiva es la percepción del profesorado sobre el grado de implantación de prácticas inclusivas en las aulas. El objetivo general del trabajo es, por lo tanto, conocer y analizar las opiniones que el profesorado de educación primaria tiene sobre la inclusión del alumnado ciego y con deficiencia visual grave en Asturias.

Los conceptos de inclusión y exclusión social se han convertido en un reto para las sociedades actuales, pues se consideran indicadores destacados para lograr mayores cotas de cohesión social. Por ello, es preciso identificar, entender y reflexionar sobre la naturaleza variada y compleja de las barreras para la inclusión que existen en la educación y en la sociedad en general (Barton, 2008).

El problema de las desigualdades sociales, agudizado en los últimos tiempos por la crisis económica y los efectos de la globalización, hace replantearse la necesidad de aunar esfuerzos para reducir esas desigualdades y que cada país asuma como propio el interés por lograr sociedades igualitarias mediante la implantación de políticas de protección y de garantías para sus ciudadanos. En este sentido, la limitación de la autonomía individual que sufren las personas que poseen alguna discapacidad las convierte en uno de los colectivos más vulnerables a la exclusión social.

En este trabajo partimos de la consideración de que la inclusión social es uno de los principales desafíos a los que se enfrenta el Estado del Bienestar. Este persigue alcanzar el máximo grado de cohesión social, y para lograrlo es preciso identificar los elementos que impiden o ralentizan su desarrollo. Asimismo, es necesario implantar políticas equitativas e igualitarias para todos sus ciudadanos, sobre todo, cuando afectan a personas que sufren algún tipo de discapacidad. De ahí, que centremos nuestro trabajo en las personas con discapacidad visual grave y ceguera.

La Comisión Europea, a través de la denominada *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*, invita a “capacitar a las personas con discapacidad para que puedan disfrutar de todos sus derechos y beneficiarse plenamente de una participación en la economía y en la sociedad europeas” (Comisión Europea, 2010, 4). En la misma, la Comisión insta a los países miembros a desarrollar estrategias propias sobre discapacidad, identificando ocho ámbitos primordiales de actuación, entre ellos la educación y la formación. En España, el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad publicó en el año 2011 la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020, que propone “promover una educación inclusiva en todas las etapas educativas, con los medios de apoyo que sean necesarios; potenciar la formación continuada de todo el profesorado; y avanzar en la inclusión de asignaturas que coadyuven a garantizar los derechos de las personas con discapacidad” (2011, 34).

En este escenario, el planteamiento desde el que se afronta el trabajo se basa en el postulado de que para establecer, sobre todo en el plano práctico, una educación inclusiva, es preciso identificar y describir buenas prácticas inclusivas. Este punto de partida desde las propuestas de Booth y Ainscow (2002) nos conduce a analizar el tema desde una triple dimensión: la creación de culturas inclusivas centradas en el establecimiento de una comunidad escolar acogedora y colaboradora para con estas personas; la elaboración de políticas inclusivas, que hagan énfasis en la mejora de los aprendizajes del alumnado, a través de políticas de innovación mediante la participación activa de todos los estudiantes; y, en última instancia, el desarrollo de prácticas inclusivas en las aulas, a través del diseño de acciones curriculares y extracurriculares motivadoras y participativas para todo el alumnado, con especial atención a la diversidad.

La idea de inclusión educativa o educación inclusiva surge a comienzo de los años 90 a partir del debate internacional iniciado en la Conferencia de la UNESCO celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia (Muntaner, 2010, 7), momento desde el cual empieza a promoverse la idea de Educación para todos (EPT) desde el ámbito de la educación especial. De esta forma, la inclusión educativa reconoce la diversidad como valor, considerándola algo positivo e intrínseco al ser humano, por lo que deja de centrarse en el individuo para centrarse en el ambiente. No es el alumno el que debe adaptarse para poder ser integrado en el grupo, sino que es la escuela, en su concepción más amplia, la que va a modificarse y amoldarse para dar cabida y proporcionar una educación de calidad a todos basada en la diversidad. Para poder establecer en el plano práctico qué es la educación inclusiva, es necesario describir criterios de buenas prácticas que permitan analizar situaciones educativas y definirlas como inclusivas o no inclusivas (Oliveira, 2012). Partiendo de Booth y Ainscow (2002) se ha establecido una triple dimensión: la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas. Así, sobre estos elementos se ha solicitado al profesorado de educación primaria en Asturias que valorara el nivel de logro en las dimensiones mencionadas en relación a estudiantes de educación primaria con ceguera o discapacidad visual grave.

La primera dimensión, denominada creación de culturas inclusivas, “está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado”. El objetivo es que toda la comunidad escolar se impregne del sentimiento inclusivo y que estos valores sean compartidos por profesorado, estudiantes y familias. Esta cultura escolar inclusiva y sus principios serán los que guíen las políticas y las prácticas inclusivas en el centro y tienen que ver con la actitud del profesorado, alumnado y familias.

La segunda dimensión, relativa al diseño de políticas inclusivas, “pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes”. En esta dimensión se incluyen las actividades que, desde la organización del centro educativo, se dirigen a hacer posible la aplicación adecuada del currículo que facilite el trabajo con grupos heterogéneos. Es por tanto necesario tener en cuenta



aspectos relacionados con la organización escolar y el desarrollo de nuevos modelos de actuación, y, además, la organización de los apoyos escolares, los recursos que favorezcan la inclusión de todos los alumnos como facilitadores del aprendizaje en todas las actividades.

La tercera dimensión hace referencia al desarrollo de prácticas inclusivas asegurando que “las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes”. Para ello es necesario desarrollar una organización de las didácticas de aula basada en la planificación de propuestas educativas que atiendan a la diversidad, que requieren de reflexión previa del docente, para determinar cómo se va a adaptar el currículo a las capacidades y posibilidades de cada alumno.

OBJETIVOS

El objetivo general del trabajo es conocer y analizar las opiniones que el profesorado de la etapa de educación primaria tiene sobre la inclusión del alumnado ciego y con deficiencia visual grave en Asturias.

METODOLOGÍA

Desde un punto de vista metodológico se trata de un estudio descriptivo de carácter exploratorio basado en encuesta y centrado en conocer las opiniones y valoraciones del profesorado de educación primaria del Principado de Asturias sobre la inclusión del alumnado con deficiencia visual grave y ceguera.

Los informantes son los educadores de centros escolares públicos y privados-concertados de Asturias que desarrollan sus funciones docentes en aulas en las que se incide directamente en una atención educativa específica con el alumnado con discapacidad visual grave y ceguera. La selección de los sujetos se realizó mediante muestreo no aleatorio por accesibilidad y por conglomerados, atendiendo a un triple criterio de selección basado en las características del profesorado, la titularidad del centro educativo y su carácter rural o urbano. La muestra participante final está constituida por 37 docentes, mayoritariamente mujeres (85%), con experiencia superior a los 4 años en docencia con estudiantes con este tipo de discapacidad, que desarrollan su actividad en centros públicos (51%) y privados-concertados (49%) de ámbito urbano (95%). Para la recogida de información se ha utilizado la técnica de encuesta. El cuestionario ha sido diseñado “*ad hoc*” para esta investigación con finalidad descriptiva e interpretativa y etnográfica (Torres, 1988), y ha permitido obtener información sobre las características de los informantes y su valoración y percepción sobre el tema objeto de estudio. El instrumento ha sido sometido a prueba piloto y validación por juicio de expertos, antes de ser administrado a los informantes. Consta de preguntas de respuesta cerrada y abierta estructuradas en torno a tres secciones. La primera sección incluye las variables de identificación y de clasificación.

La segunda sección es una adaptación de la escala de percepción de la inclusión basada en el cuestionario de Booth y Ainscow (2002), sobre buenas prácticas inclusivas, centrada en las tres dimensiones planteadas por estos autores: “creación de culturas inclusivas”; “diseño de políticas inclusivas”; y “desarrollo de prácticas inclusivas”. La tercera sección es una pregunta abierta, en la que los informantes opinan sobre los aspectos a incidir para lograr una mayor inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual en las aulas ordinarias. El análisis cuantitativo de los datos se ha realizado utilizando el programa IBM-SPSS (v.22) y el análisis cualitativo mediante análisis de contenidos (Tójar, 2006).

EVIDENCIAS

Los resultados obtenidos se presentan siguiendo la estructura de las dimensiones mencionada anteriormente.

Variables de identificación

El perfil de los informantes indica que han participado 37 docentes, de los que 19 pertenecen a la red pública y 18 a la privada/concertada, mayoritariamente del género femenino (85%), con edades de entre 35 y 50 años (60%), menores de 35 años (22%) y mayores de 50 años (18%). El 50% indica que es su primer año como docente con este tipo de alumnado, el 38% tiene experiencia entre 2 y 4 años y un 12% tiene más de 4 años. De la totalidad del profesorado que ejerce funciones de tutoría el 71% dice que es el primer año con este alumnado. Además, la función que ocupa el profesorado en el grupo donde se encuentra el alumnado con discapacidad visual es de tutor en el 22% de los casos y maestro especialista o de apoyo en el 78% de los casos.

Creación de culturas inclusivas

El profesorado manifiesta una disposición favorable hacia el cambio y la innovación, estando dispuestos a adaptar sus estrategias metodológicas para atender las necesidades de todos los alumnos. Consideran que la presencia de alumnado con discapacidad visual en las aulas no dificulta el aprendizaje del resto de alumnado (94%) aunque manifiestan un cierto déficit en el trabajo en equipo.

Además, dicen que el alumnado con discapacidad visual es aceptado por sus compañeros como uno más (97%). En cuanto al grado de autonomía del alumnado con discapacidad visual dentro de su grupo-clase, un 65% del profesorado responde que en la mayoría de las ocasiones los compañeros muestran actitudes de sobreprotección. En el tiempo recreo el 13% del profesorado opina que en el juego con iguales no se integra al alumno con discapacidad visual de forma espontánea.

La información sobre los beneficios de la inclusión transmitida a las familias, parece resultar insuficiente. El 40% considera que las familias no están suficientemente informadas de los beneficios de la presencia de este alumnado en el aula, aunque no implica rechazo a la inclusión (el 93% de las familias no considera la



presencia de alumnado con discapacidad visual como una dificultad para el aprendizaje de sus hijos, dice el profesorado). Además, la implicación familiar es considerada por un 24% del profesorado como deficitaria, aunque parece que las relaciones familia-profesorado son fluidas.

Diseño de políticas inclusivas

Sobre la frecuencia de las reuniones del equipo docente, un 78% afirma reunirse con una frecuencia mensual. El porcentaje aumenta al 87% en cuanto a la unificación de criterios de actuación para atender al alumno con discapacidad visual, aunque un 13% de los profesores consideran que no se lleva a cabo dicha colaboración. En relación a las reuniones específicas de diseño de las adaptaciones curriculares, el 82% afirma que se reúne todo el equipo docente, mientras el resto señala que hay falta de implicación del equipo docente que atiende al alumnado.

Es significativo que el 62% de los encuestados no considera suficiente su formación inicial para atender a este tipo de alumnos.

No existe una opinión claramente definida acerca de la conveniencia de los apoyos especializados dentro del aula: el 62% del profesorado prefiere que dichos apoyos se realicen fuera de la misma, un 23% los docentes están totalmente de acuerdo con que se separe al alumnado del grupo para estas tareas, y un 13% está totalmente en desacuerdo y prefiere que se lleven a cabo dentro del aula. Además, el 71% considera que los recursos humanos dedicados al apoyo educativo son suficientes para atender las necesidades del alumnado con discapacidad visual, y el 59% de los informantes cree que su función es trabajar de forma individual con el alumno con deficiencia visual.

Desarrollo de prácticas inclusivas

El 97% de los encuestados planifica las sesiones con anterioridad teniendo en cuenta las capacidades del alumno con discapacidad visual, adaptando las actividades de aula para permitir que participe con todo el grupo. Un 44% de los maestros manifiesta planificar actividades diferentes para este alumno, mientras que un 56% trabaja las mismas actividades que el conjunto del grupo en la mayoría de las ocasiones.

El profesorado manifiesta (80%) que el alumnado con discapacidad visual es capaz de seguir el mismo ritmo que el resto de clase.

Propuestas de mejora

En relación a los aspectos a tratar para lograr mayor inclusión del alumnado con discapacidad visual en las aulas ordinarias, indican que el problema de la falta de formación, inicial y permanente, es una de las principales barreras, y reclaman mayor dotación de recursos específicos adaptados al alumnado.

CONCLUSIONES

Las principales conclusiones organizadas por bloques son:

Sobre las Culturas Inclusivas, podemos indicar que existe una actitud claramente positiva hacia la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual en las aulas ordinarias, y que el profesorado percibe la diversidad como algo positivo dentro de las aulas y está dispuesto a modificar sus metodologías para atender a todo el alumnado, aunque es preciso mejorar la coordinación y el trabajo en equipo.

Centrándonos en la visión del profesorado hacia el propio alumnado, apreciamos actitudes no inclusivas relacionadas con la sobreprotección que impiden al alumno con discapacidad visual desenvolverse con normalidad en el contexto escolar. Las actitudes familiares cierran este bloque de Culturas Inclusivas, las cuales consideran la presencia de alumnado diverso como un aspecto beneficioso para todo el alumnado. Este aspecto podría mejorarse permitiendo una participación más activa y proporcionando mayor información sobre la inclusión educativa.

Sobre las Políticas Inclusivas desarrolladas en los centros escolares, el profesorado manifiesta un alto grado de compromiso, aunque serían necesarias medidas organizativas que permitieran mayor coordinación así como el desarrollo de proyectos pedagógicos inspirados en la escuela inclusiva. Asimismo sobre las variables de identificación y relacionado con la organización escolar manifiestan la transitoriedad del profesorado que atiende al alumnado, por lo que la falta de continuidad parece un elemento que repercute negativamente en la inclusión educativa del alumnado. Otro elemento fundamental son los apoyos educativos, existiendo discordancia y falta de uniformidad en las percepciones sobre los mismos. Sería necesario incidir en la importancia que estos tienen precisamente por tratarse de apoyo al alumnado dentro del aula para posibilitar su participación dentro del grupo. La dimensión sobre el desarrollo de las prácticas inclusivas aporta mayor número de contradicciones en las opiniones del profesorado. Por un lado, afirman planificar y adaptar las actividades de aula para permitir que el alumnado con discapacidad visual participe con el grupo; pero en contraposición aseguran desarrollar actividades específicas y distintas para este alumnado, lo que da lugar a situaciones no inclusivas dentro del aula. En relación a las propuestas de mejora planteadas por el profesorado, están en consonancia con las conclusiones de este trabajo. Se centran en solicitar políticas de formación permanente del profesorado que respondan a sus necesidades reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (2a. ed.). Bristol: CSIE.



Comisión Europea. (2010). Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras. Recuperado (04.06.2014) de http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011). Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2013. Recuperado (04.06.2014) de http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_espanola_discapacidad_2012_2020.pdf

Muntaner Guasp, J.J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Citado en Arnáiz Sánchez, P., Hurtado, M.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.

Oliveira Bogéa, M.A. (2012). *Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá, Madrid.

Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Torres Santomé, J. (1988). *La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación*. En Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (P. 11-22). Madrid: Morata.

UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.

ESPACIOS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO PARA UN AULA INCLUSIVA

Iñesta Mena, Eva M¹, García Rodríguez, Marta Soledad²

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: inestaeva@uniovi.es, ²e-mail: martagar@uniovi.es

Resumen. Este trabajo tiene como objetivo presentar un dispositivo didáctico que interviene en la gestión de tiempos y espacios en Primaria, como apoyo a una educación inclusiva, los centros de literacidad. Se describen en primer lugar los centros, espacios para el trabajo autónomo, habilitados con recursos y materiales; facilitan la consolidación de aprendizajes de lectura, escritura y comunicación oral; permiten la realización de tareas comunicativas lingüísticas e interdisciplinares (individuales, en parejas o en pequeño grupo). Se ilustra este elemento metodológico mediante la propuesta de un centro de gestión de la información, que sería de utilidad para aplicar el enfoque orientado a la acción en las áreas lingüísticas. Como conclusión, se reflexiona sobre el interés de aunar el aprendizaje de la competencia comunicativa con la alfabetización mediática e informacional, pues ambas comparten la finalidad de contribuir a la educación del alumnado capacitándolo para una participación plena en una sociedad democrática y plural.

Palabras clave: Didáctica de las lenguas, educación inclusiva, aprendizaje activo, aprendizaje autónomo, alfabetización mediática e informacional.



INTRODUCCIÓN

Las orientaciones de las políticas educativas de la UNESCO y las del Consejo de Europa impulsaron la articulación de los currículos escolares en competencias, como una manera eficaz de abordar la formación a lo largo de la vida para el desarrollo personal de los aprendices, la integración social y el desempeño profesional, entre otros fines. Este paradigma implica la capacitación de ciudadanos activos, críticos, responsables y autónomos, lo cual supone la adopción de metodologías activas y centradas en el sujeto, como pueden ser el aprendizaje basado en proyectos o en estructuras de planificación similares, como los mini-proyectos y tareas para la resolución de problemas habituales en las materias de lengua (materna, segundas o extranjeras). Se trata, en cualquier caso, de crear contextos en los que los aprendices puedan actuar de manera eficaz en el grupo clase, movilizándolo e integrando contenidos que se articulan en saberes (*saber declarativo, saber hacer, saber existencial y saber aprender*).

En la didáctica de las lenguas y culturas se ha dado una progresiva transformación metodológica desde los primeros enfoques comunicativos (surgidos a finales de los años 70, en respuesta a necesidades formativas de trabajadores inmigrantes), al actual enfoque orientado a la acción, difundido por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) (2002) para mejorar la movilidad, la cooperación, el acceso a la información, el plurilingüismo o la interculturalidad, entre otros objetivos que posibilitan la construcción europea (Trim, 2002). Con la intención de contribuir a la enseñanza de las lenguas en Primaria desde una perspectiva de integración e interdisciplinariedad, se aporta una propuesta metodológica que pone de relieve la sinergia que debe mantener la escuela con los objetivos de la UNESCO para la educación inclusiva, desde el paradigma competencial. Se asume aquí que las prácticas de aula deben ser coherentes con los fines sociales de la educación, y que ser competente en comunicación lingüística implica comunicar de manera efectiva en la micro-sociedad que es el aula. Esto es: leer, escribir y hablar en tareas diversas, en torno a tipologías textuales conectadas con prácticas comunicativas reales, en distintos contextos, e incluyendo el uso de las tecnologías para la documentación y el tratamiento de la información. Asimismo, es fundamental introducir la reflexión metalingüística que permite tomar conciencia de lo adquirido. Este proceso requiere un tiempo de trabajo autónomo que suele dejarse como deberes; deberes que influyen en diferencias de rendimiento debidas a factores de sobra conocidos, como tipo de apoyo recibido en casa, acceso a recursos, etc., todo lo cual genera exclusión. Sería por tanto necesario introducir algunos cambios estructurales en la rutina del aula, como la intervención en la organización de los espacios y los tiempos, que es precisamente lo que en este trabajo se propone con los llamados *centros de literacidad* (o alfabetización) (Diller, 2011). Se emplea aquí *literacidad*, junto a alfabetización, porque es un término emergente para dar cuenta del concepto expandido de “alfabetización”, que va más allá de la lectoescritura y la aritmética básica, para incorporar la comunicación oral y otras competencias (crítica, informacional, mediática...), conectando con las prácticas

sociales, desde una educación inclusiva (Cassany, 2005, Hébert y Lafontaine, 2010; Dumais, 2011; Moreau et al. 2013; Lafontaine, y Pharand, 2015, Iñesta, *en prensa*, a):

Literacy is the ability to use language and images in rich and varied forms to read, write, listen, speak, view, represent, and think critically about ideas. It enables us to share information, to interact with others, and to make meaning. Literacy is a complex process that involves building on prior knowledge, culture, and experiences in order to develop new knowledge and deeper understanding. It connects individuals and communities, and is an essential tool for personal growth and active participation in a democratic society. (Ontario Ministry of Education 2017)

OBJETIVOS

Ilustrar el interés de los *centros de literacidad* para una educación inclusiva, esbozando una propuesta de un *centro de gestión de la información* desde el que podría trabajarse la alfabetización mediática e informacional en conexión con la comunicación lingüística. Animar, además, una reflexión sobre la importancia de lograr una coherencia y sinergia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y la capacitación de ciudadanos críticos, partícipes de una sociedad plural y democrática, como fines de la educación.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Los centros de literacidad (o alfabetización)

Son dispositivos didácticos dispuestos en el aula preferentemente, aunque también podrían ubicarse en otros lugares del centro. El objetivo de los mismos es favorecer el trabajo autónomo presencial (individual, por parejas o pequeños grupos) (Diller, 2011). Por dispositivo didáctico se entiende aquí el conjunto de materiales y recursos (textos, ejemplos, guías, etc.), en distintos soporte, que han sido dispuestos para un objetivo de enseñanza y aprendizaje preciso, y sobre los que se interviene de manera intencional (Puren, 2015). En estos espacios se trabaja la competencia lingüística, pero se favorece la interdisciplinariedad a través del trabajo en torno a tipologías textuales y temas diversos, lo cual redundará en una finalidad comunicativa y social más clara y mejor percibida por el alumnado. Algunos ejemplos de actividades propuestas en los mismos, serían: leer un texto científico y hacer un resumen, aprender a redactar un informe, buscar información sobre un tema de historia, hacer una ficha de lectura, buscar una noticia, componer una noticia... etc. Y para todo ello se facilitan guías, pautas, modelos, rutinas, organizadores gráficos, etc., que acompañan en el proceso (Iñesta, *en prensa*, b)⁸⁸. Hay que acondicionar un pequeño espacio donde disponer el material y recursos, donde poder “aislarse” para trabajar,

⁸⁸ Por eso se elige aquí el término “centro” y no “rincón”, pues a pesar de que formalmente puedan recordar a los rincones de Educación Infantil, los principios pedagógicos y didácticos son muy diferentes.



guardar las producciones, o exponer los trabajos. Según requiera cada actividad, se necesitará mesa y taburetes o puede bastar con algún cojín (para una lectura o escucha). Por supuesto, los centros pueden albergar materiales en distintas lenguas, para trabajar las materias lingüísticas, y el AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras). Se trata, pues, de una innovación metodológica que interviene en la estructura del espacio y en la planificación temporal del trabajo presencial. Entre sus principios pedagógicos, se puede destacar que: favorecen un aprendizaje activo, significativo, la inclusión y progresiva autonomía en la resolución de las tareas pautadas y supervisadas por el docente. Éste, planifica y gestiona el uso de los mismos, modeliza el desarrollo de estrategias y tareas, supervisa exposición de trabajos, portafolios y resultados (evaluación formativa, autoevaluación). Se trata de un apoyo real al proceso de aprendizaje, por lo que pueden incorporarse a proyectos o a otras dinámicas (Diller, 2011). Algunos tipos son: biblioteca de aula, centro de lectura autónoma, de escucha, de escritura, de estudio de vocabulario, de poesía, de arte dramático, interdisciplinar...

Centro de gestión de la información





Siguiendo los ejemplos de Diller (2011) se propone este centro, como apoyo al alumnado en el aprendizaje de la documentación e investigación. Sería un apoyo para trabajar las capacidades de búsqueda de información, tratamiento de la información y comunicación del conocimiento. Una referencia reveladora para guiar el diseño de recursos es el *Modelo de las tres fases* de Blasco y Durban (2012), un modelo epistemológico que distingue estas tres grandes capacidades (una para cada fase), y les asocia las habilidades y destrezas, desglosadas en descriptores jerarquizados. Este modelo permite entender los procesos cognitivos y lingüísticos implicados en la competencia informacional que llevan de la información a la creación de conocimiento. Las destrezas básicas, como elementos más concretos, podrían inspirar ejercicios para practicar rutinas, con textos de distintas materias, en español o en otra lengua del currículo o del aula. En función de los mismos, habría que disponer los recursos materiales y didácticos necesarios para guiar el trabajo autónomo. El objetivo es aunar elementos de la competencia lingüística, con los requerimientos de las tareas de gestión de la información como soporte para la documentación en cualquier materia del currículo de Educación Primaria, respondiendo así a la integración de contenidos.

Se aportan tan solo un par de ejemplos de integración de contenidos, pero son muchísimas las necesidades de pautar tareas concretas para acompañar estos aprendizajes: 1) Lengua Castellana y Literatura: *Comunicación escrita. Leer*. —Uso de estrategias de consulta de enciclopedias y diccionarios (en soporte escrito e informático) o de la navegación por Internet para recoger información y realizar trabajos. Y en Ciencias de la Naturaleza en el Bloque 1, *Iniciación a la actividad científica*. —Iniciación en el uso de fuentes de información (directas e indirectas) —Iniciación en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para buscar

información de manera guiada (ver Ficha 1). 2) Lengua Castellana y Literatura: *Comunicación escrita: Escribir*— Uso del correo electrónico. La finalidad es producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación (ver Ficha 2).

FICHA 1 ¿Cómo busco información en Internet?

1. Dedicar un tiempo a pensar qué información necesitas.
2. Selecciona un buscador: por ejemplo google.
3. Aplica una buena estrategia de búsqueda:

 Comillas	Busca un grupo de palabras exacto: “El museo del Prado”
 Guión	Excluye la palabra que acompaña el guión: Museo -Louvre
 Define	Busca la definición de un término: Define: célula
 Tilde	Busca sinónimos de la palabra que acompaña la tilde: ~asno

4. Selecciona la información relevante
5. Analiza la fiabilidad de la información obtenida: ¿Procede de lugares de los que nos podamos fiar?
6. Evalúa tu búsqueda: ¿Has dado respuesta a tu necesidad de información?



FICHA 2



¿Cómo pedir información a través del correo electrónico?

Para pedir información a través del correo electrónico:

Mensaje nuevo
Para
Asunto

1 Escribe aquí la dirección de correo de la persona a la que va dirigido el correo

2 Escribe aquí de qué trata el correo, utiliza pocas palabras pero que sirvan para que el receptor sepa de qué va el mensaje

3 **Saluda:** Por ejemplo: *Buenos días, Eva:*

4 **Identificate:** Debes indicar quién eres, por ejemplo: *soy Pepe Pérez, alumno del Colegio XXX*

5 **Expón el motivo de tu correo.** Por ejemplo: *le escribo para solicitarle información sobre...*

6 **Despídete.** Por ejemplo: *Un cordial saludo,*

7 **Firma.** Por ejemplo: *Marta García Rodríguez*

CONCLUSIONES

Los *centros de literacidad* tienen entre sus fortalezas la atención a diversidad desde una educación inclusiva, pues facilitan la gestión de la heterogeneidad de niveles, ritmos o estilos de aprendizaje, y el acceso a los recursos. En ellos cada aprendiz tiene la posibilidad de elegir y de practicar ejercicios, actividades o tareas el tiempo que precise, lo cual mejora la motivación (Iñesta, en prensa, b). En la dinámica de continuas exigencias que se vive en la escuela, teniendo que atender tareas múltiples con muy pocos recursos (humanos y materiales), puede ser interesante habilitar estos espacios que permiten la alternancia de actividades, y la multitarea, siempre dentro de un orden, y con el material y los recursos disponibles para responsabilizarse de su

trabajo, desarrollarlo y sobre todo, compartirlo con los compañeros. Su puesta en funcionamiento no es sencilla, pero con el tiempo se optimiza el esfuerzo. Asimismo, un *centro de gestión de la información* es sin duda útil para aunar la comunicación lingüística con la *alfabetización mediática e informacional* (AMI) (Wilson et al. UNESCO, 2011). Esta convergencia desde la didáctica de las lenguas sería coherente con el enfoque orientado a la acción, respondiendo a la necesaria y natural evolución del enfoque comunicativo (centrado en la competencia comunicativa) hacia la acción real en el aula en torno a la comunicación (Puren, 2017). En este centro se manejan con sentido crítico fuentes diversas para resolver problemas. En conclusión, se apuesta por un auténtico proyecto de acción ciudadana para el aula, flexible en cuanto al uso, y que muestra una forma de contribuir a la educación inclusiva interviniendo en la estructura de la clase con pequeños gestos bien intencionados y planificados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blasco, A. y Durban, G. (2012). La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico. *Revista Española de Documentación Científica*, N°. Monográfico, 100-135.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Universidad de Concepción, Chile.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD /Instituto Cervantes/ Anaya. (1ª ed. en inglés, 2001)
- Diller, D. (2011). *Les centres de littératie pour les élèves de 8 à 12 ans. Une approche basée sur l'autonomie pour consolider les apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale*. (Adaptation de J. Proulx). Montréal: Chenelière éducation.
- Dumais, Ch. (2011). La littératie au Québec : pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. *Forumlecture.ch*. 2011/2. Plate-forme internet sur la littératie.
- Hébert, M. y Lafontaine, L. (éd) (2010). *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Iñesta Mena, E. M. (en prensa, a). Revisión sobre *literacidad* como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarum*.
- Iñesta Mena, E. M. (en prensa, b). Los centros de literacidad: dispositivos didácticos para un aprendizaje inclusivo. En P. Núñez Delgado (ed.) *Literacidad y secuencias didácticas*. Madrid: Octaedro.
- Lafontaine, L. y Pharand, J. (2015). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Collection Éducation-recherche : 37. Québec: Presses de l'Université du Québec.



Moreau, A., Hébert, M., Lépine, M. y Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ? *Revue CNRIS : Magazine scientifique et professionnel*, Vo. 4, 2, 14-18.

Ontario Ministry of Education (2017). Online Teaching Resource: *What is Literacy?*
Recuperado (16.02.2017) de <http://www.atelier.on.ca/edu>

Puren, C. (2015). Typologie des activités et dispositifs d'apprentissage (doc. 057).
Recuperado (01.09.2015) de <https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/057/>

Puren, C. (2017). L'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI), finalité naturelle de la perspective actionnelle en enseignement scolaire (Nota, en página del autor)
Recuperado (15.02.2017) de <https://www.christianpuren.com/2017/01/25/>

Wilson, C. et al. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Curriculum para profesores*. París: UNESCO.

ACUARELA: UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Miranda Madeira, Jaqueline Marilac¹

Universida de Oviedo, España
¹e-mail: jaqueline@jmmadeira.com

Resumen. El principal objetivo de la investigación fue desarrollar y evaluar un programa de educación emocional aplicado dentro del contexto escolar como actividad extracurricular. Dicho programa tiene como ejes vertebradores: a) la educación individualizada propuesta por Gardner (1993), b) la teoría sobre la inteligencia emocional de Goleman (1995); y c) la práctica bioexpresiva de Pereira (2005, 2007, 2011). El programa ha sido diseñado atendiendo a cuatro características presentes en los programas exitosos en el entrenamiento de habilidades: está secuenciado paso a paso, usa formas activas de aprendizaje, destina tiempo suficiente al desarrollo de habilidades y plantea objetivos de forma muy explícita. Los citados principios, tanto en inglés como en español, forman el acrónimo SAFE (Sequential, Active, Focused y Explicit / Secuencial, Activo, Focalizado y Explícito).

Palabras clave: Inteligencia emocional, inteligencias múltiples, programa SAFE, entrenamiento de habilidades, niños, centros educativos.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Cada vez más frecuentemente las escuelas están incorporando como uno de sus objetivos enseñar a sus alumnos habilidades socio-emocionales, especialmente en el ámbito anglosajón. Dentro de la diversidad de opciones, la comunidad educativa debe priorizar aquellos programas de enseñanza de este tipo de habilidades que sean más eficaces. Para poder hacer esto es necesario que haya información suficiente sobre los mismos y una evaluación del programa en relación con los objetivos propuestos. En este contexto, el principal objetivo de la investigación fue desarrollar y evaluar un programa de educación emocional aplicado dentro del contexto escolar como actividad extracurricular. Dicho programa tiene como ejes vertebradores: a) la educación individualizada propuesta por Gardner (1993), b) la teoría sobre la inteligencia emocional de Goleman (1995); y c) la práctica bioexpresiva de Pereira (2005, 2007, 2011).

OBJETIVOS

Las habilidades objeto de mejora dentro del programa incluyen, entre otras, nombrar y describir las emociones, reconocer las diversas emociones en uno mismo y en los demás, gestionar las emociones y los posibles conflictos derivados, comprender el punto de vista de los otros, conocer y aplicar habilidades sociales, manejo de las relaciones afectivas con iguales y estimular la autoestima. Podemos decir que el fin último del programa es mejorar la gestión de las emociones con el objetivo de aumentar el bienestar personal e interpersonal. El programa también incluyó 6 sesiones con los padres (taller de padres) con el objetivo de que usasen en casa las estrategias aprendidas y de esta forma ayudar a la generalización de las conductas nuevas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

A continuación se describen las características generales del programa de educación emocional. El programa está estructurado en módulos definidos por los componentes enunciados por Goleman (2001) (autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales) y subdividido en las habilidades que los componen. Para Goleman (2001) los programas educativos eficaces se caracterizan por cinco rasgos, que se han tenido en cuenta a la hora de configurar las sesiones de trabajo:

- 1) Centrarse en ayudar a los niños a calmarse.
- 2) Contribuir a aumentar la consciencia de los estados emocionales de ellos y de los demás.
- 3) Necesidad de hablar de los sentimientos para resolver los problemas interpersonales.

- 4) 4) Desarrollar la capacidad para planificar anticipadamente el modo de evitar situaciones difíciles o salir de ellas.
- 5) 5) Tener en cuenta los efectos de nuestra conducta en los demás (empatía y relación interpersonal).

Cada sesión está didácticamente dividida en tres momentos: centramiento, base y expresión personal.

El programa ha sido diseñado y secuenciado para conseguir los objetivos establecidos. Los objetivos generales, como su nombre indica, son objetivos comunes a todos los niños y todos ellos han sido trabajados en grupo en los talleres. Debe notarse que, aunque los objetivos sean comunes, esto no implica que hayan sido evaluados en todos los niños. Aquellos niños que al principio de programa se determinó que ya cumplían el objetivo general no fueron evaluados al final, para no inflar artificialmente la tasa de éxito del programa.

EVIDENCIAS

Para evaluar la eficacia del programa se emplearon tres fuentes independientes de información: la instructora, los padres y las profesoras. Las respuestas de los padres y la instructora al cuestionario que evaluaba el grado de consecución de los objetivos generales muestran que el porcentaje de niños que han cumplido estos objetivos en un alto grado (puntuaciones 4 y 5) fue siempre mayoritario. Lo mismo aconteció en la valoración del grado de cumplimiento de los objetivos específicos. El análisis de las respuestas ofrecidas por los padres y el instructor corroboran, por lo tanto, la hipótesis principal.

En el caso de los objetivos específicos, el valor promedio del grado de cumplimiento de dichos objetivos fue un valor igual o mayor de 4 para el 53.8% de los padres. En cuanto a la instructora, consideró que el valor promedio del grado de cumplimiento de los objetivos específicos fue un valor igual o mayor de 4 para el 66.6% de los niños.

Las respuestas de las profesoras parecen apoyar también dicha hipótesis, aunque restringida a unas pocas conductas.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten extraer las siguientes conclusiones:

1. La información ofrecida por los padres, la instructora y las profesoras corroboran, por lo tanto, la hipótesis principal que afirma que el programa promueve el aprendizaje de las habilidades objetivo y que



funciona para estimular un crecimiento emocional más sano de los niños participantes y de sus familias.

2. El hecho de que el mayor grado de concordancia entre las diferentes fuentes de valoración del programa se dé en los objetivos específicos indica la importancia de definir con la mayor precisión posible las habilidades a enseñar. También pone de manifiesto la necesidad de individualizar tanto los objetivos del programa como la forma de enseñarlos.
3. El análisis del grado de participación de los padres sobre la consecución de los objetivos confirma una de las recomendaciones clásicas de la literatura sobre los programas de ASE, que en cuantos más contextos diferenciados se trabajen las habilidades, mayor eficacia y mayor probabilidad de generalización.
4. Análisis cualitativos de las respuestas de los participantes en el programa, así como del cuestionario sobre el grado de satisfacción de los padres con el taller, muestran una percepción positiva del mismo y de sus efectos. Esta característica del programa es altamente positiva, al facilitar la adherencia de los participantes al programa y la aplicación del mismo.
5. A los buenos resultados del programa ha contribuido tanto su adecuada fundamentación teórica (la educación individualizada propuesta por Gardner, la teoría sobre inteligencia emocional de Goleman y la práctica Bioexpresiva de Pereira) como su ejecución atendiendo a los criterios SAFE: está secuenciado paso a paso, usa formas activas de aprendizaje, destina tiempo suficiente al desarrollo de habilidades y plantea objetivos de forma muy explícita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basis.

Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (M. T. Melero Nogués, Trans.). Barcelona: Paidós. (Original en inglés publicado en 1993).

Goleman, D. (2013). *Inteligencia Emocional* (D. González Raga & F. Mora, Trans.). Barcelona Kairós. (Original en inglés publicado en 1995).

Goleman, D. (2012). *La práctica de la inteligencia emocional* (F. Mora & D. González Raga, Trans. 24 ed.). Barcelona: Editorial Kairós. (Original en inglés publicado en 1998).

Pereira, L. H. (2010). *O corpo também vai a escola? as atividades bioexpressivase a educação da criança*. In G. A. Damiano, L. H. Pereira, & W. C. Oliveira (Eds.),

Corporeidade e educação: tecendo sentidos (pp. 203-223). Sao Paulo: Cultura Acadêmica.

Pereira, L. H. P. (2005). Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores (Bioexpresión: el camino de una educación lúdica para la formación de educadores). Tesis Doctoral no publicada Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia.

Pereira, L. H. P. (2011). Bioexpressão: corpo, movimento e ludicidade: unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades (Bioexpresión: cuerpo, movimiento y juego: uniendo hilos, tejiendo relaciones y proponiendo posibilidades). Curitiba, PR: CRV.

EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA SOCIOAFECTIVA EN NIÑOS Y NIÑAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. GUÍA DE TRABAJO EN EL AULA

Galván-Bovaira, María José¹ y Manzanares Moya, Asunción²

Universidad de Castilla-La Mancha, España

Grupo de Investigación sobre Orientación, Calidad y Equidad (GRIOCE)

¹e-mail: mariajose.galvan@uclm.es; ²e-mail: asuncion.manzanares@uclm.es

Resumen. El desarrollo de habilidades de gestión emocional e interacción social constituye una competencia clave a adquirir por las niñas y los niños en su primer período de formación, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Si además esos niños y niñas presentan diversidad funcional, el desarrollo de esta competencia deviene un objetivo primordial ya que la interrelación en el aula constituye una de las bases donde se asienta el aprendizaje y la inclusión social. Para trabajar esta competencia los tutores y tutoras de aula, otros profesionales o también las familias requieren de recursos que constituyan un apoyo en el desarrollo de las actividades programadas para cumplir con los objetivos relacionados con este ámbito. El trabajo que aquí presentamos es el diseño inicial de un instrumento que a modo de fichas de trabajo secuencia las acciones para el aprendizaje de habilidades sociales y afectivas. Se ha pensado para niños y niñas entre 6 y 10 años con discapacidad intelectual, sin embargo, es susceptible de utilizarse con niños más pequeños de desarrollo normativo. Aprender a mantener el contacto ocular, a desarrollar la escucha activa o la alternancia de turnos en la interacción, a conocer las emociones, identificarlas o a cómo fomentar la empatía son algunas de las habilidades que se trabajan a través de este material. Las fichas de trabajo se estructuran como sigue: 1. Identificación de la habilidad a trabajar. 2. Justificación. 3. Objetivos y criterios de evaluación. 4. Ejemplo y propuesta. 5. Empleo de álbumes ilustrados de apoyo.

Palabras clave: Escuela inclusiva, Diversidad funcional, Habilidades sociales, Aprendizaje, Material de apoyo.



INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva pone en valor la diferencia dentro de las aulas, hace hincapié en los criterios de funcionalidad del aprendizaje y fomenta entre otras, la proacción social y académica. Su fin último es promover a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje las habilidades básicas para la vida, es decir, el desarrollo pleno de las personas. Este modelo inclusivo de justicia educativa permite definir un marco más global de educación exitosa para todos y todas donde la equidad y la excelencia se convierten en ejes vertebradores del proceso (Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2012; Sánchez-Santamaría y Palomares, 2016).

La normativa educativa desde la LOGSE (1990) hasta la actualidad (LOMCE, 2013), incluye en el currículum el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales y sociales de carácter comportamental, cognitivo y emocional que nos permiten relacionarnos con nosotros mismos y también con los demás de manera eficaz. Por consiguiente van más allá de dotar a los niños y niñas de herramientas académicas únicamente cognitivas ya que incorporan habilidades que les permitirán conducirse dueñas de sí mismas, con espíritu crítico y de manera exitosa en su vida. Entre esas competencias personales encontramos la construcción de la identidad en lo que a autoconcepto y autoestima se refiere; la motivación de logro y la conciencia intraemocional. Las competencias sociales están relacionadas con la conciencia interemocional y las habilidades de relación social.

Partimos del presupuesto de que este conjunto complejo de competencias se aprende de manera situada en un contexto determinado y con unos interlocutores determinados, es decir, a través de la interacción social. El contexto sociocultural aporta las normas y valores que van a regir el estilo, el formato y la especificidad de esas habilidades.

La definición de discapacidad funcional y más concretamente la discapacidad intelectual, incluye de manera sistemática la mayor o menor dificultad que presentan las personas con estas características para relacionarse con los demás. De hecho la definición de la AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) hace referencia a las limitaciones significativas que las personas con discapacidad intelectual presentan en su funcionamiento cognitivo, intelectual y también en el comportamiento adaptativo que se hace explícito en sus dimensiones conceptuales y sociales. Esto quiere decir que estas personas se encuentran limitadas de alguna manera, en lo que a competencias para funcionar en la vida diaria se refiere.

Hablar de habilidades básicas para la vida y de desarrollo pleno nos obliga a referirnos a otro de los constructos importantes en este ámbito, es la satisfacción personal y con ella el concepto de calidad de vida y de bienestar considerando tanto las condiciones objetivas de subsistencia como las atribuciones subjetivas que cada persona pueda realizar acerca de su propio nivel competencial socioafectivo (Bisquerra, 2014). El bienestar físico y material, el desarrollo personal, la inclusión social y las relaciones interpersonales constituyen algunas de las dimensiones denotativas de dichos constructos (Verdugo, Gómez, Arias, Navas y Schalock, 2014).

Hablar de calidad de vida y de bienestar conlleva pues, hablar de independencia, inclusión, autodeterminación, bienestar emocional, participación en la vida social, y principalmente de autonomía en todos sus dominios. En definitiva, habilidades que nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales, la comunicación, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos.

Su relevancia pues justifica su definición como objetivos de aprendizaje en el currículum (Vaello, 2005). Sin embargo, si bien es cierto que la normativa contempla estos aprendizajes y que aparecen cada vez con más frecuencia en las programaciones, también lo es que los tutores, las tutoras de aula así como los especialistas en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria actúan la inmensa mayoría de las veces de manera no sistemática incorporando actividades puntuales que aunque generalmente son acertadas en el planteamiento adolecen de regularidad y de incardinación en el trabajo diario. Si además encontramos en el aula estudiantes con discapacidad funcional, y más concretamente discapacidad intelectual, acometer el desarrollo y el refuerzo de las habilidades socioafectivas representa claramente un reto educativo (Nieto y Tejedor, 2011; del Río, Calvet, Galván-Bovaira y Sánchez-Cano, 2016). La necesidad de formación de los docentes y también de material didáctico que apoye y facilite la práctica docente se hace perentorio.

Los álbumes ilustrados o narrativos constituyen un recurso con un gran potencial educativo (Bosch, 2012). El uso de cuentos para facilitar el aprendizaje de competencias básicas como el lenguaje oral y escrito no es nuevo (Moerk, 1985), los profesionales de la psicología, la logopedia, el profesorado de Pedagogía Terapéutica u otros los han utilizado en su trabajo individual o en pequeños grupo con niños y niñas de Educación infantil y primaria. Sin embargo, utilizarlos con el grupo clase y para apoyar el desarrollo de otras competencias, como la matemática (Van Oers, 2013) por poner un ejemplo, sí lo es. Los álbumes ilustrados proporcionan una situación ajena al lector/a por lo que este puede establecer la distancia psicológica adecuada para poder pensar en el otro; por otro lado, la historia narrada plantea una situación, un problema a resolver, susceptible de ser analizado desde distintas perspectivas y, por último, plantea una solución o no, según los casos, que representa un modelo a seguir, una resolución sobre la que el lector puede reflexionar, valorar y hasta apropiarse. De eso se trata.

OBJETIVOS

El trabajo que aquí presentamos tiene como objetivo mostrar el diseño de un material de apoyo pensado para acompañar la adquisición y desarrollo de las habilidades personales y sociales de los niños y las niñas con discapacidad intelectual de edades comprendidas entre 6 y 10 años en el aula. Esta guía a su vez tendría los objetivos siguientes:



- Facilitar a los tutores/as de aula, especialistas y también a los padres y madres de niños o niñas con discapacidad intelectual de las edades mencionadas, un recurso con el que trabajar habilidades sociales y afectivas en el aula, en el núcleo familiar o en un contexto clínico.
- Incrementar las competencias personales de los niños y niñas con los que se va a trabajar esta guía, mejorando su repertorio de habilidades sociales y afectivas.
- Mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas con discapacidad intelectual trabajando sobre los principios de autonomía y autodeterminación.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El diseño de la guía para la adquisición, desarrollo y consolidación de la competencia socioafectiva muestra una estructura de ficha de trabajo en la que se suceden distintos apartados con el contenido necesario en cada caso, para plantear y desarrollar la actividad. Presenta dos versiones, la primera de ellas contiene detalladamente toda la información relacionada con la habilidad a trabajar por lo que es el profesorado quien la custodia a modo de Manual para el Tutor/a. La segunda versión se presenta a modo de lectura fácil con la información resumida, con dibujos, pictogramas o todos aquellos elementos ajustados a las necesidades de cada niño o niña. Esto quiere decir que la Guía hace una propuesta y que será el profesorado correspondiente quien añada, elimine o modifique lo que estime conveniente según las características y necesidades que presenten los niños de su clase. Se pretende que esta segunda versión se encuentre disponible de manera que los niños y las niñas con o sin discapacidad intelectual puedan acceder a ellas una vez hayan sido trabajadas conjuntamente. Esta versión se puede plastificar, disponer de varias copias para un uso simultáneo y, por consiguiente, estar al alcance de todos en los tiempos dedicados a tal efecto según los niveles y edades.

Estructura de la Guía y secuencia de actuación

La Guía se ha diseñado con un formato fijo con el fin de que la información y la sucesión de las acciones permita a los niños y las niñas desarrollar respuestas anticipatorias a medida que se conoce y se utiliza. Saber qué va a venir a continuación predispone el pensamiento para seguir un método, la activación de las estrategias cognitivas pertinentes, la acción, la participación y también la reflexión. La estructura y el contenido en cada paso se detallan a continuación.

1) Identificación de la competencia (personal o social)

1.1) Identificación de la dimensión que conforma dicha competencia. En el siguiente apartado haremos referencia a estas dimensiones.

1.2) Habilidad que se va a trabajar en esa ficha.

1.3) Justificación. Se trata de especificar por qué es importante la habilidad a adquirir o desarrollar.

1.4) Evaluación inicial. Utilizando la conversación como metodología de trabajo se propone hablar acerca de la competencia y habilidad que se quiere trabajar. La conversación exploratoria guía esta primera parte con el objetivo de conocer lo que piensan, sienten, conocen... los niños y las niñas sobre una situación dada donde el protagonista vive determinados acontecimientos.

1.5) Conversación analítica. Siguiendo con el mismo formato, se habla acerca del comportamiento del niño o niña en la situación descrita, se pregunta por lo que cada uno puede pensar que ese niño o niña siente, cree o piensa a su vez.

1.6) Presentación del álbum ilustrado relacionado con la habilidad que se está trabajando. Una vez realizado el análisis se utiliza el álbum narrativo, se mira, se lee, se pregunta de nuevo acerca de lo que creen que piensa, siente... el protagonista de la historia.

1.7) Análisis de la resolución. De nuevo se debate sobre cómo ha sido el proceso de toma de decisiones seguido, qué determinaciones ha tomado finalmente el protagonista y cómo ha resuelto la situación.

1.8) Conversación enriquecida. La hemos denominado así porque este es el momento en el que el profesorado incorpora, matiza, ajusta la resolución tomada por el protagonista del álbum ilustrado, si lo cree necesario. También es aquí cuando puede hacer referencia a otras situaciones vividas en la clase o en el centro educativo de manera que aporte una dosis mayor de significación y comprensión.

1.8) Conversación conclusiva. El tutor o la tutora resume el proceso seguido y las ventajas de la solución tomada. Sin embargo, no necesariamente siempre debe ser él o ella quien lo haga. A medida que los alumnos ganan en competencia puede hacerse el resumen de manera colegiada, en diadas, pequeño grupo o como se estime oportuno.

1.9) Dejar constancia por escrito. Puesto que el lenguaje oral es el instrumento básico del proceso del trabajo interactivo conjunto es preciso tomar nota de aquellas conclusiones que se estimen relevantes. Además, tenerlas a la vista en la clase para poder referirse a ellas siempre que sea necesario, acompañar la reseña con la portada del álbum narrativo actúa de recordatorio permanente y da la opción de repasar su contenido. Obviamente los álbumes utilizados estarán a su disposición en el aula.

La secuencia descrita se modifica en función de las respuestas de los niños y las niñas. Se puede volver a trabajar cuantas veces se estime conveniente sea con el mismo álbum ilustrado o con otro distinto. No siempre se saca todo el partido a una situación, es posible que un comentario, un nuevo punto de vista u otro acontecimiento aporte una nueva perspectiva y, por lo tanto, la posibilidad de avanzar en la competencia.



Dimensiones y concreción de habilidades de la competencia socioafectiva

La competencia personal y social está conformada por diferentes dimensiones que a su vez se relacionan con habilidades socioafectivas específicas. En la figura siguiente (Figura 1) se puede analizar la clasificación efectuada que será la que organice el diseño de guía que se presenta.

	Tipos competenciales	Dimensiones	Habilidades específicas
Competencia socioafectiva	Competencias personales	Motivación de Logro	Definir objetivos
			Definir subetapas
			Aprender a perseverar
			Aprender a tomar decisiones
		Construcción de Autoconcepto y autoestima positivos	Autoconocerse
			Pensarse en positivo
			Afrontar la crítica
		Conciencia intraemocional	Conocer mis emociones
			Identificar/Nombrar emociones
			Analizar mis emociones
	Gestionar mis emociones		
	Contacto visual		
	Competencias sociales	Habilidades de interacción social	Gestión turnos de palabra
			Escucha activa
			Reparar incomprensiones
Mantenimiento de tema			
Resolución de conflictos			
Empatizar			
Conciencia interemocional		Identificar sentimientos ajenos	

Figura 1. Clasificación de las competencias y habilidades contenidas en la Guía

Así la secuencia descrita en el apartado anterior seguiría esta clasificación a la que se añadiría cada vez uno o más álbumes ilustrados con la posibilidad de ir cambiándolos en función de las necesidades del grupo de alumnos o específicamente de aquellos con diversidad intelectual. También se apunta la posibilidad de que sean los mismos niños y niñas quienes elaboren en cada caso un libro ilustrado con soluciones personalizadas que puedan llevarse a casa y/o permitir que las familias conozcan el material y lo utilicen a su vez.

CONCLUSIONES

La adquisición y desarrollo de las habilidades socioafectivas constituyen una competencia imprescindible para el desarrollo pleno y satisfactorio de las personas sean cuales sean sus características. Desde el principio de equidad y educación exitosa es responsabilidad, en parte, de la educación formal. Para ello se requiere que el diseño instruccional contenga de manera sistemática y fundamentada los objetivos de aprendizaje relacionadas con este ámbito y que los profesionales se formen para cumplir con este cometido como lo hacen

con otras competencias del currículum. Por otro lado se requiere de material de apoyo específico para trabajar en el aula. Desde el punto de vista de intervención especializada, los niños y niñas con discapacidad intelectual han accedido al aprendizaje de habilidades sociales fundamentalmente relacionadas con los intercambios comunicativos y lingüísticos, sin embargo, la competencia personal, el autoconocimiento, reconocerse como cada uno es, también con la discapacidad, identificar y gestionar las emociones que todo ello supone.... esto queda con frecuencia sin concretar. Es habitual que las familias sientan cierto recelo en que sus hijos o hijas con discapacidad tengan conciencia, sepan de ella, se identifiquen con ella. Les parece que si no lo saben, sufrirán menos o no sufrirán en absoluto, sin embargo, los niños y niñas con discapacidad intelectual perciben la diferencia y necesitan respuestas. Este proceso aumenta si cabe si circunscribimos el aprendizaje de las habilidades socioafectivas en el contexto escolar, de nuevo el temor a hacer daño, a no saber afrontar, a no saber responder a los niños y niñas puede colocar al profesorado en una situación emocional cuando menos incómoda que requiere formación para gestionar el proceso debidamente .

Finalmente, los álbumes ilustrados suponen una ayuda interesante siempre y cuando se haga el ejercicio de ajustar la enseñanza y el aprendizaje a los niños y niñas con los que se trabaja, atendiendo a sus necesidades y requerimientos. Igualmente precisa mantenerse al día de las publicaciones relacionadas, con el fin de actualizar el material teniendo en cuenta tanto las carencias de los niños, sus intereses y sus gustos. El hecho de reconocer en otro lo que se siente o se piensa permite que el análisis sea sereno y posibilite proyectar en ese otro las emociones propias. El modelado, la conversación, la proyección permite reflexionar, una mejor interiorización y por lo tanto un aprendizaje de mayor calidad que no hay que desaprovechar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2014). Educación y bienestar. *Aula de Innovación Educativa*, 233-234.
- Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Revista Ocnos*, 8, 75-88.
- Del Rio, M.J., Calvet, P., Galván-Bovaira, M.J. y Sánchez-Cano, M. (2016). *Actividades comunicativas para enseñar lengua oral*. Barcelona: Horsori.
- Ley orgánica general del sistema educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, 1990, 4 de octubre.
- Ley orgánica para la mejora educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/ 2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 de diciembre.
- Moerk, E.L. (1985). Picture-book Reading by mothers and Young children and its impact upon language development. *Journal of Pragmatics*, 9, 547-566.



- Nieto, M. y Tejedor, M. (2011). *Actividades para educación primaria. Contenidos, valores y habilidades sociales para la educación formal y no formal*. Becerril de la Sierra: CCS.
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2012). La equidad educativa: Dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En Asunción Manzanares Moya (Coord.). *Temas educativos en el punto de mira*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Sánchez-Santamaría, J. y Palomares, D. (2016). Educación exitosa para todos y todas: La equidad como proceso para la excelencia educativa. En C. Suárez, D. Marín y D. Palomares (Coords.). *Retos de la educación en tiempos de cambio*. Valencia: Tirant lo Blanc
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Van Oers, B. (2013). Challenges in the innovation of mathematics education for young children. *Educational Studies in Mathematics*, 84(2), 267 - 272.
- Verdugo, M.A., Gómez, L.E., Arias, B., M., Navas, P. y Schalock, R.L. (2014). Measuring quality of life in people with intellectual and multiple disabilities: Validation of the San Martín Scale. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 75-86.

APRENDIENDO A HABLAR EN PÚBLICO: DEL COLEGIO A LA UNIVERSIDAD

Muelas Orejón, M^a Ángeles¹

CEIP Fuente del Oro, España

¹e-mail: mariaangeles.muelas@edu.jccm.es, España

Resumen. El objetivo de esta comunicación es presentar una experiencia de intervención basada en prácticas inclusivas en donde se pone de relieve que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen lugar también fuera del centro educativo. Alumnos y profesores universitarios interactúan con alumnos y profesores de educación primaria. Se pretende dar la voz al alumnado en edad escolar mediante una sencilla y atrayente propuesta: “Seréis universitarios por un día. Contaréis con nuestra ayuda pero vosotros sois los protagonistas”.

Palabras clave: competencia, dar la voz al alumnado, oportunidades, inclusión educativa.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La apuesta por una educación de calidad en la que primen los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos desde un enfoque multidisciplinar es el hilo conductor de esta experiencia. Tiene su origen en una invitación para que el alumnado de Educación Primaria visite la Facultad de Trabajo Social y los futuros licenciados – ahora estudiantes de Grado- puedan realizar alguna actividad práctica. Fue tan enriquecedora la primera experiencia en el curso 2009-2010 que se ha venido repitiendo cada año mejorando los cauces de participación.

Todos los profesores somos comunicadores y, con la práctica, llegamos a desarrollar esta habilidad con mayor o menor fortuna. Durante los años de carrera no se ha recibido una formación específica para hablar en público. Lo más habitual es que sea fruto del autoaprendizaje y nos lleven a desarrollar un estilo personal (Evans, Evans, Lami y Jones, 2004). Somos conscientes de su importancia y por ello nos preocupa que sigamos sin que se le dé el peso adecuado en el currículo, tanto de educación primaria como en el de secundaria y sin embargo, sí que se pida esta competencia a lo largo de la vida laboral de una persona. Como afirma Bados, 1991 es necesario plantear la enseñanza de la competencia para hablar en público en el nivel universitario –y también previamente en las etapas de primaria y secundaria.

En la investigación escolar, la voz del alumno, designa la participación de los/as niños/as. De manera más general, se refiere a la participación en la toma de decisiones, la gestión o la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar (Susinos y Ceballos, 2012). Diversos trabajos clasifican estas experiencias en función del grado de participación del alumno, considerando que en los niveles más altos los alumnos, con el apoyo de los adultos, seleccionan la temática, buscan los datos y dan a conocer los resultados.

Por otra parte, como afirma Núñez (2000), nadie discute la necesidad de que la escuela contribuya al desarrollo de la competencia oral del alumnado en todas sus versiones. La escuela es un ámbito privilegiado de lenguaje como forma de actuación social. Hablar en voz alta, dirigirse a una audiencia amplia, adecuar los gestos y la direccionalidad de la mirada, organizar previamente el discurso, empleo de un registro formal, etc. El lenguaje oral se aprende y se mejora en interacción, debemos ofrecer oportunidades diversas de interacción para potenciar la acción social del lenguaje en todas sus formas. Ampliando lo que Fielding (2011) denomina la acústica de la escuela (quién habla, a quién se dirige, de qué habla, quién escucha, por qué escucha, en qué espacios...).

Destacamos con Gimeno (2001), que nos educamos en relación. En esta experiencia vamos más allá en la voz del alumno, ampliando los espacios de participación fuera de la escuela y dando la oportunidad de compartir la construcción de su conocimiento en relación con los alumnos universitarios de la UCLM del grado de Trabajo Social. La voz del alumno no es homogénea, tienen diversas formas de ver el mundo y expresarlo, de entenderlo y relacionarse con él. En esta experiencia todos los alumnos tienen su voz, es un trabajo de co-construir el conocimiento: alumnos y

profesores trabajan juntos y gestionan los procesos de aprendizaje; alumnos universitarios y alumnos de primaria aprenden juntos, comparten conocimientos y espacio durante una jornada.

La respuesta adecuada a la diversidad supone estructurar situaciones de aprendizaje lo suficientemente variadas y flexibles como para posibilitar que se accedan a desarrollar, en el mayor grado posible, el conjunto de las capacidades que señalan los objetivos de cada etapa educativa.(Ferrándiz, 2003) por ello se procura que en el desarrollo de la actividad ningún alumno se quede excluido, cada uno elige la tarea en la que se siente más a gusto y sabe que puede contar con la ayuda de los demás compañeros.

OBJETIVOS

El objetivo principal que se pretende conseguir es mejorar las habilidades orales del alumnado de quinto y sexto de educación primaria. Este objetivo se trabaja mediante la realización de un proyecto relacionado con los derechos humanos desarrollando actividades y prácticas inclusivas en las que no se excluye a ningún alumno, todos participan independientemente de su capacidad. Los objetivos específicos son:

- Promover valores y conductas prosociales.
- Favorecer el trabajo en grupo y la cooperación dentro y fuera del aula.
- Fomentar el uso de las Tics.

EXPERIENCIA

El C.I.P “Fuente del Oro” en el que se desarrolla la experiencia es un centro público de Cuenca en la comunidad de Castilla La Mancha. Se imparten los niveles educativos de E. Infantil y Primaria. Es un centro comprometido con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Desde el curso 2011-2012 tiene un Aula TEA en la que se da respuesta educativa a cinco alumnos facilitando la inclusión en el aula ordinaria.

La participación en la Semana de los Derechos Humanos en la Facultad de Trabajo Social es una actividad primordialmente motivadora. En ella todos los alumnos tienen algo que aportar ya que comprueban por sí mismos que su implicación y, el compromiso realizado con la universidad al aceptar la invitación tiene una recompensa inmediata el día de la jornada. El intenso trabajo realizado en tiempo record es expuesto por ellos en un marco incomparable: un salón de actos majestuoso y, a la vez, acogedor. Los inmensos pasillos en los que cuelgan sus dibujos y realizan actividades dirigidas por alumnos de la Facultad pasan a ser prolongación de su centro escolar.



Las experiencias de voz del alumnado se desarrollan, principalmente, mediante la comunicación oral a través de la exposición del trabajo realizado previamente en el aula potenciando la capacidad de escucha, respeto y confianza de los alumnos de ambos niveles apoyados con una presentación de power point, con murales previamente diseñados y todas aquellas actuaciones que permitan expresarse también por medio de su cuerpo y de la música. Los alumnos de Primaria ofrecen una auténtica lección de contenido y de capacidades en el contexto universitario. Se vincula con la celebración de la semana de los Derechos Humanos, en la que se celebra la festividad del Trabajo Social. Este marco permite a los alumnos de Primaria desarrollar preguntas críticas acerca del mundo y potenciar sus habilidades de razonamiento sobre temas complejos. En todos los años de participación han destacado las actividades para la reflexión y la creatividad. Es una experiencia educativa que permite desarrollar el pensamiento crítico para analizar las deficiencias de nuestra sociedad, en búsqueda de una sociedad más igualitaria, justa y satisfactoria. Por tanto, experiencia educativa relevante y significativa para los dos contextos (escuela y universidad) y todos sus agentes docentes y discentes.

CONCLUSIONES

Participar en esta experiencia es una oportunidad que nos enriquece ya que forma parte de nuestra Educación, entendida ésta como un proceso que dura toda la vida y no sólo ocurre dentro de las paredes del aula sino en momentos y lugares variados ¡y qué mejor lugar que la Facultad de Trabajo Social! ya que nos permite reconocer la diversidad como base de la educación y no como una excepción: podemos trabajar juntos, codo con codo, alumnos de Primaria y alumnos de Trabajo Social, maestros de Primaria y profesores de la Universidad; sin establecer categorías y aportando cada uno de nosotros lo mejor que tenemos. Porque alumnos y profesores tenemos un objetivo común: hacer que los aprendizajes sean significativos en nuestras vidas y contribuyan a dibujar un mundo más justo donde todos podamos vivir.

También es una oportunidad para ir cambiando el enfoque educativo tradicional ya que es una tarea que comienza con una invitación a mediados de noviembre y concluye con una celebración, a lo grande, el día de la jornada. Y, como en los grandes acontecimientos, es bueno el ir disfrutando de todos y cada uno de los preparativos hasta llegar al día de la fiesta. Os puedo asegurar que alumnos y profesores del colegio Fuente del Oro lo hemos hecho, y como en los preparativos festivos, la implicación ha sido voluntaria, cada uno ha ido buscando su sitio y realizando las tareas en las que se ha sentido más cómodo. También los alumnos de Trabajo Social siguen un itinerario parecido. Y... un viernes concluyendo la Semana de los Derechos Humanos, los alumnos de quinto y de sexto de primaria se sienten universitarios por un día, acompañados por los estudiantes y los profesores de la Universidad de Castilla La Mancha en la Facultad de Trabajo Social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bados, I. (1991). *Hablar en público. Guía práctica para lograr habilidad y confianza*. Madrid: Pirámide.
- Evans, A. L., Evans, V., Lami, A. M. y Jones, O. (2004). Public speaking in a democracy. *Journal of instructional Psychology*, 31, 325-329.
- Ferrándiz, I.M. (2003). La sociedad educadora. En S. Yubero, E. Larrañaga y J.F. Morales (Ed. UCLM.), *La educación en la diversidad* (pp. 215-223). Cuenca: Colección Estudios.
- 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, 31-61.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid: Morata.
- Nuñez, M. P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos*, 16, 155-172.
- 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. *Revista de Educación*, 359, 24-44.

¡CONSTRUYAMOS JUNTOS ESPIRALES DE ÉXITO!

**Antúnez Sánchez, Ángela¹, Pérez Herrero, María del Henar²
y Núñez Pérez, José Carlos³.**

¹ Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo
e-mail: antunezangela@uniovi.es, España

² Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo
e-mail: henar@uniovi.es, España

³ Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo
e-mail: jcarlos@uniovi.es, España

Resumen. La falta de éxito escolar de los jóvenes y su escasa permanencia en el sistema educativo ha sido una constante fuente de preocupación a nivel nacional e internacional en los últimos años. Sus bajos niveles educativos impactan negativamente tanto sobre la promoción personal, laboral y social de los individuos como sobre el desarrollo socioeconómico de los países y, además, esta problemática llega a ser especialmente acuciante en determinados sectores poblacionales, como las personas de origen inmigrante o de alguna minoría étnica (como el colectivo gitano). A pesar de los estudios realizados, parece predominar la recurrencia a modelos explicativos que visibilizan las deficiencias del niño y el adulto gitano, en lugar de construir un puente de diálogo y comprensión mutuos, rompiendo así el círculo vicioso de fracaso escolar y exclusión social generación tras generación. De esta escasez de vías de acción, surgió la puesta en marcha de un proyecto de innovación educativa que tratase de aunar el conocimiento científico sobre esta temática a nivel internacional con las aportaciones de los docentes que se enfrentan a la realidad diaria. Por consiguiente, se planteó diseñar un programa de intervención preventivo, que potenciase la inclusión educativa y la interculturalidad, dirigido al segundo ciclo de Educación Primaria. Asimismo, debería basarse en una revisión bibliográfica sobre los factores que influyen en las posibilidades de desarrollar trayectorias de éxito escolar sobre todo en estudiantes gitanos. Se presentan algunos de los elementos clave de dicho programa, así como el avance de una parte de la implementación del mismo.

Palabras clave: abandono escolar, alumnado gitano, programa preventivo, inclusión educativa.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En los últimos años, los gobiernos nacionales y los organismos supranacionales de la Unión Europea han señalado la necesidad de abordar eficazmente la falta de éxito escolar y permanencia de los jóvenes. En efecto, los índices de abandono escolar -referido a la no superación de la etapa secundaria obligatoria o la interrupción de los estudios antes de obtener una certificación de Educación Postobligatoria como Bachillerato o Ciclo Formativo Medio- se encuentran por encima del 10% fijado en la Estrategia Horizonte 2020 en la mayoría de los países (un 20% en España en 2015), lo que acarrea un elevado impacto negativo sobre el futuro personal, laboral y social de los individuos, así como altos costes monetarios y no monetarios para toda la sociedad (Comisión Europea, 2014; Fernández y Calero, 2014; Fernández, Mena y Riviere, 2010; González y Guinart, 2011; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016).

En vista de la importancia de este fenómeno, es conveniente profundizar en sus características y en los factores que lo desencadenan. Al consultar estudios recientes a nivel internacional (Comisión Europea, 2014; Fernández y Calero, 2014; Rumberger y Rotermund, 2012; Rumberger y Lim, 2008), se descubre la complejidad que entraña esta problemática, al incidir tanto *variables personales y familiares* (bajo nivel socioeconómico, escaso nivel educativo de los padres, origen inmigrante, pertenencia a minoría étnica, etc.) como *elementos del entorno educativo y social* (zona aislada y carente de recursos, baja calidad del clima y las relaciones en la escuela, falta de métodos pedagógicos adecuados, segregación escolar, etc.), pero sobre todo, resalta el hecho de que se trata de un proceso de desvinculación progresiva, que podría iniciarse incluso en la etapa primaria.

Una de las cuestiones que genera más preocupación es la alta incidencia y prevalencia de este fenómeno en determinados sectores poblacionales, como en las personas procedentes de un entorno inmigrante o de una minoría étnica, en las que se tienden a reproducir patrones cíclicos de fracaso escolar conducentes a mayor riesgo de pobreza y exclusión social (Christenson, Reschly y Wylie, 2012; Comisión Europea, 2014). Éste es el caso de la población gitana, en la que las tasas de abandono escolar son significativamente más elevadas que en el conjunto de los ciudadanos (alcanzando un 63,7% en 2013 en España), y cuya brecha educativa y social persiste a pesar de los avances alcanzados en sus condiciones de vida y la mejora de los índices en Educación Infantil y Primaria (Álvarez, González y San Fabián, 2010; Decade of Roma Inclusion Secretariat, Foundation, 2015; Fundación Secretariado Gitano, 2013).

Para poder romper con el círculo de pobreza y exclusión de los jóvenes, en general, y de la comunidad gitana, en particular, es preciso promover mayores niveles educativos, a través de la implementación de diferentes medidas de *prevención* (como políticas de desegregación, mejora del acceso a la educación, etc.); de *intervención temprana en grupos de alto riesgo* y de *compensación educativa* (oportunidades de reenganche), y dos de las claves para que estas medidas sean eficaces son que se realicen más investigaciones y se logre el compromiso de todos los agentes socioeducativos para

fomentar la tolerancia, el respeto y la calidad en la educación (Comisión Europea, 2014, 2016; Open Society Institute, 2009; Van Driel, Darmody y Kerzil, 2016).

OBJETIVOS

A raíz de la constatación de que el abandono escolar es una problemática que genera un gran interés a nivel internacional y una gran preocupación en grupos de alto riesgo como el alumnado gitano, se decidió iniciar un proyecto de investigación e innovación educativa⁸⁹ que favoreciese la colaboración estrecha entre un grupo de investigadores de la Universidad de Oviedo, especializados en la búsqueda del conocimiento científico sobre la temática, y el profesorado de los centros docentes públicos de Asturias, conocedores de la realidad diaria de los estudiantes. Se plantearon como objetivos, en primer lugar, la identificación de aquellos factores que contribuyen o que entorpecen el éxito y la continuidad escolar, especialmente en el alumnado gitano; en segundo lugar, el diseño de un programa de intervención orientado a favorecer la prevención del abandono de los estudios; y, por último, la implementación de dicho programa en las clases de tercero y cuarto de Primaria de aquellos colegios que estuvieran interesados en participar y que acogieran alumnado gitano en sus aulas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El proyecto de innovación e investigación educativa se ha desarrollado -y continúa desarrollándose en la actualidad- en varias fases. A continuación, se presenta un breve resumen sobre cada una de ellas.

Revisión bibliográfica

Para localizar los documentos más relevantes, se consultaron diversas plataformas online de entidades gubernamentales y no gubernamentales a nivel nacional y europeo, así como los repositorios institucionales y bases de datos (como DIALNET, SCOPUS, WOS, etc.), en los que se emplearon ecuaciones de búsqueda que combinasen diferentes términos (abandono escolar, alumnado, gitano, rom, gypsy, school dropout, etc.) mediante truncamientos y operadores lógicos.

Diseño del programa de intervención

A partir de la revisión bibliográfica, se descubrió la importancia de la enseñanza de habilidades para la autorregulación del aprendizaje a través de programas educativos. Así pues, se decidió realizar una adaptación del Programa “ARCOIRIS”,

⁸⁹ Este Proyecto de investigación recibe financiación del Programa “Severo Ochoa” de ayudas predoctorales para la formación en investigación y docencia del Principado de Asturias en el año 2014 (BP14-108). Asimismo, este proyecto ha sido aprobado por la Consejería de Educación del Principado de Asturias.



que precisamente lleva varios años trabajando estas habilidades con resultados muy positivos tanto con estudiantes gitanos de Portugal (Rosário et al., 2016), como con alumnado diverso en varios centros educativos de Asturias (Tuero-Herrero, Núñez, Vallejo, Suárez y Rosário, abril, 2014). A través de diez sesiones, se pretende que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y que vayan adquiriendo la habilidad para autorregularlo y competencias básicas (comprensión lectora y aprender a aprender), mientras analizan el cuento de *Travesuras del Amarillo* (Rosário, Núñez y González-Pienda, 2007, 2014).

Otros ingredientes importantes que debería tener el nuevo programa, de acuerdo con la revisión bibliográfica, era la integración de materiales sobre cultura gitana con el currículo escolar (Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen, 2013; Open Society Institute, 2009), y la conveniencia de favorecer el Engagement o implicación del alumnado a nivel cognitivo, emocional y conductual (Christenson, Reschly y Wylie, 2012), por lo que se tuvo en cuenta este constructo teórico para sentar las bases del programa de intervención, que finalmente se denominaría **ESPIRALES** (Programa **E**scolar de **P**romoción **I**ntercultural de **R**egulación del **A**prendizaje, de comprensión **L**ectora y de hábitos de **E**studio). Asimismo, se construyeron los instrumentos que se utilizarían para evaluar la eficacia de la intervención (protocolos de autoevaluación y de evaluación externa para cada sesión para detectar sus puntos fuertes y débiles; registros de faltas de asistencia, comportamiento, participación y entrega de deberes de cada sesión; autoinformes e informes del profesor de la implicación del alumnado; y cuestionarios de satisfacción para alumnado y profesorado).

Con respecto a la metodología, el programa lo aplicaría el propio profesorado, previamente formado y apoyado por los técnicos externos del Proyecto, en el transcurso de una clase de Lengua y con todo el grupo aula, con una frecuencia semanal. De este modo, al conocer en profundidad a los niños y niñas participantes, podría adaptarse a sus necesidades y a su ritmo de trabajo más eficazmente. Asimismo, la aplicación a todo el grupo de estudiantes favorece una educación inclusiva y permite que todo el alumnado (gitano y no gitano) se beneficie del programa y, de esta forma, pueda adquirir la habilidad de gobernar su propio proceso de aprendizaje, aumentando así sus posibilidades de éxito académico.

Implementación del programa

Una vez establecidos estos cimientos, se contó con la colaboración de uno de los centros educativos para realizar varios encuentros informativos y de formación con el profesorado, así como el pilotaje del mismo. Se aplicaría en una clase de tercero y otra clase de cuarto de Primaria, y dos grupos servirían de control (uno del propio colegio y otro de un centro de la misma localidad). A lo largo del presente curso se está implementando el programa en su totalidad con los demás colegios participantes, habiendo experimentado mejoras a partir de la experiencia piloto y de las aportaciones del profesorado.

EVIDENCIAS

Al revisar la literatura especializada, parecía predominar la recurrencia a modelos explicativos que visibilizaban las deficiencias del niño y el adulto gitano, en lugar de construir un puente de diálogo y comprensión mutuos, rompiendo así el círculo vicioso de fracaso escolar y exclusión social generación tras generación (Abajo, 1996; Miskovic, 2009). Por tanto, se reconoció necesario obtener mayor información sobre aquellas variables que potenciasen el éxito y continuidad escolar: por un lado, los *factores institucionales*, que incidirían a su vez sobre los *personales*; y, por otro lado, la urgencia por realizar *cambios a nivel relacional-afectivo*, como la erradicación de mensajes racistas, contradictorios y cargados de bajas expectativas, compromiso de todos los agentes socioeducativos..., y *a nivel estructural*, como la promoción de estudios científicos y la reducción de barreras burocráticas y económicas (Abajo, 1996; Abajo y Carrasco, 2004; Álvarez et al., 2010; Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen, 2013; Derrington, 2007; Open Society Institute, 2009; Rosário et al., 2016; Van Driel, Darmody y Kerzil, 2016):

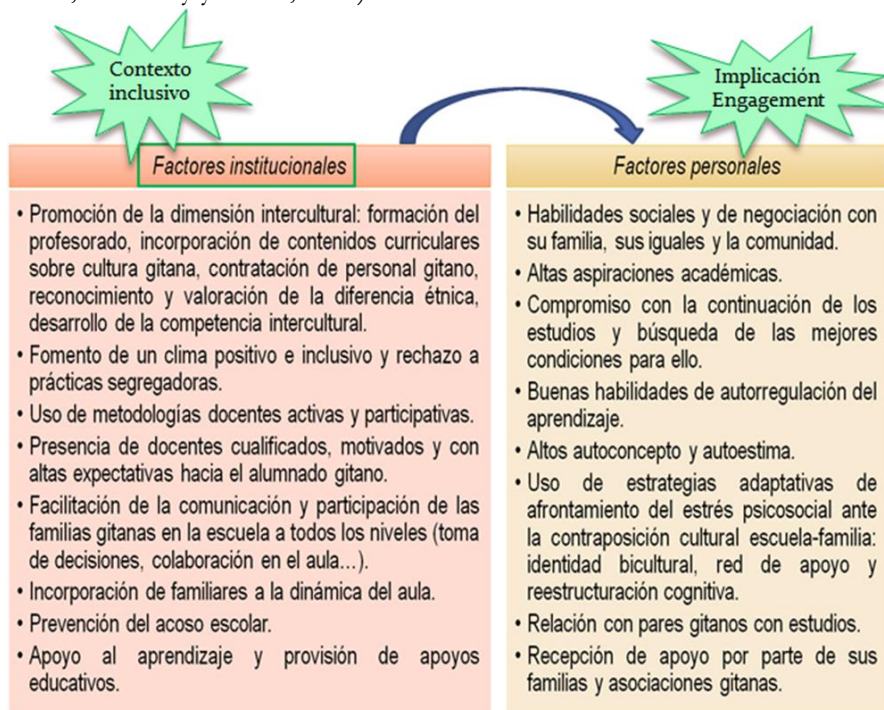


Figura 1. Elementos que potencian trayectorias de éxito escolar en alumnado gitano.

Asimismo, diversos programas y buenas prácticas a lo largo de toda Europa demostraron mejorar la situación socioeducativa de la juventud gitana, (Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen, 2013; Flecha y Soler, 2013; Luque y Lalueza, 2013; Rosário et al., 2016):



Actuación de la Universidad y el Tercer Sector como agentes de cambio y enlaces entre la escuela y la comunidad gitana

Yellow Trials and tribulations (Portugal)→ Aplicación de un programa de intervención basado en una narrativa que trabaja la autorregulación del aprendizaje, diseñado por investigadores y desarrollado con el beneplácito de la comunidad gitana y la colaboración de la Cruz Roja portuguesa.

La Casa Shere Rom (España)→ Comunidad de práctica en la que parejas de niño-estudiante universitario realizan actividades colaborativamente en un entorno de juego virtual, y en el que se crea y utiliza una ideocultura compartida (competencias y artefactos necesarios para el éxito académico).

Empoderamiento de la comunidad gitana

Proyecto INCLUD-ED (España)→Transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje (colegio La Paz) a partir del diálogo entre todos los integrantes de la comunidad (niños, profesores, familias...), que expresaron su ideal de escuela y sus preferencias educativas, en torno a las cuales se realizó un contrato de inclusión dialógica. Todos se comprometieron para alcanzar ese ideal juntos.

Proyecto Rom Up! (Grecia, Irlanda, Bulgaria, Rumanía, España y Bélgica)→ Coordinado por una asociación gitana con el fin de generar una Red Gitana Internacional para identificar y difundir Acciones Educativas Exitosas en Primaria y Secundaria. Se extrajeron seis de once experiencias educativas: 1) participación en la toma de decisiones de las escuelas; 2) inclusión de la cultura gitana (en el currículo, la formación); 3) incorporación de referentes gitanos positivos (maestros, ex-alumnos); 4) uso de grupos heterogéneos interactivos y metodologías dialógicas y cooperativas; 5) participación de la comunidad gitana como alumnos o enseñantes; 6) creación de espacios de diálogo y debate para estudiantes gitanos.

Figura 2. Iniciativas que impulsan la cooperación interinstitucional y el empoderamiento de la comunidad gitana.

CONCLUSIONES

A pesar de que la situación socioeducativa de la comunidad gitana es realmente preocupante debido a la brecha educativa y social que persiste, existen opciones para transformar su realidad: aumentando los niveles educativos de los jóvenes para salir del círculo de pobreza y exclusión al que conduce la falta de estudios. En esta comunicación, se presenta un programa que trata de prevenir esta problemática, que se ha basado en una revisión bibliográfica previa para adaptar un programa que trabaja la autorregulación del aprendizaje y la comprensión lectora, a la vez que incorpora materiales sobre cultura gitana integrándolos con contenidos del currículo de Primaria. Así, desarrollando esta experiencia innovadora en un contexto que valora la interculturalidad y la inclusión, y contando con la experiencia y la cooperación del profesorado de los centros, se espera mejorar la implicación cognitiva, emocional y conductual de todo el alumnado (aunque especialmente de los niños y niñas gitanos), de modo que sea posible construir una espiral de éxito académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo, J.E. (1996). La escolarización de los niños gitanos (o la educación como proceso interpersonal que refleja y reproduce relaciones sociales desiguales y contradictorias). *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 3, 81-104.
- Abajo, E. y Carrasco, S. (Eds.) (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural. Madrid: CIDE.
- Álvarez, M. V., González, M. M. y San Fabián, J. L. (2010). *La situación de la infancia gitana en Asturias*. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/infancia-gitana.pdf>
- Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen (Coord.) (2013). *Informe europeo I. Promoviendo la integración del pueblo gitano y a través de la educación. Rom-up!* Recuperado de http://cloud2.snappages.com/c13113aadcc6acbc7b237bdac53d0398570c62aa/Europ%20Report%201_ES_1.pdf
- Christenson, S.L., Reschly, A.L. y Wylie, C. (Eds.) (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Nueva York: Springer.
- Comisión Europea (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea (2016). *Effective Roma integration measures in the Member States 2016*. Recuperado de <http://www.fondurieu.ro/images/files/transparenta/romi/04.07/Roma.report.2016.pdf>
- Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation (2015). *Roma Inclusion Index 2015*. Recuperado de http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9810_file1_roma-inclusion-index-2015-s.pdf
- Derrington, C. (2007). Fight, Flight and Playing White: An Examination of Coping Strategies Adopted by Gypsy Traveller Adolescents in English Secondary Schools. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 357-367. doi:10.1016/j.ijer.2007.06.001
- Fernández, M. y Calero, J. (2014). Los costes no monetarios del abandono educativo prematuro: una estimación en términos de años de buena salud. *Educación XX1*, 17(2), 241-63. doi:10.5944/educxx1.17.2.11490
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España* (Núm. 29, Colección Estudios Sociales). Recuperado de <http://ignucius.bd.ub.es:8180/jspui/bitstream/123456789/932/1/Fracaso%20y%20abandono%20escolar%20en%20Esp.pdf>
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-65. doi: 10.1080/0305764x.2013.819068
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Recuperado de



<http://www.gitanos.org/upload/56/22/EstudioSecundaria.pdf>

González, R. M. y Guinart, S. (Eds.) (2011). *Alumnado en situación de riesgo social* (Vol. 8, Colección Escuela Inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes). Barcelona: Graó.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). *Sistema estatal de indicadores de la educación* 2016. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores/2016/seie2016okkk.pdf?documentId=0901e72b8222f7d1>

Luque, M. J. y Lalueza, J.L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de interacciones. *Revista de educación*, 362, 402-28. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166

Miskovic, M. (2009). Roma education in Europe: in support of the discourse of race. *Pedagogy, Culture & Society*, 17, 201-220. doi: 10.1080/14681360902934442

Open Society Institute (2009). *10 Goals for Improving Access to Education for Roma*. Recuperado de http://www.romadecade.org/cms/upload/file/8547_file1_10-goals-for-improving-access-to-education-for-roma.pdf

Rosário, P., Núñez, J. C., Azevedo, R., Cunha, J., Pereira, A. y Mourao, R. (2014). Understanding gypsy children's conceptions of learning: A phenomenographic study. *School Psychology International*, 35(2), 152-166. doi: 10.1177/0143034312469304

Rosário, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. (2007). *Autoregulação em crianças sub 10: Projecto Sarilhos do Amarelo*. Recuperado de http://www.portoeditora.pt/pdf/CPGL_SA_96999_10N.pdf

Rosário, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2014). *Travesuras del Amarillo*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Rumberger, R. y Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: a review of 25 years of research* (Project Report No. 15). Santa Barbara, CA: University of California. California Dropout Research Project.

Rumberger, R. y Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 491-513). New York: Springer.

Tuero-Herrero, E., Núñez, J. C., Vallejo, G., Suárez, N. y Rosário, P. (abril, 2014). *El Programa Arco Iris: una herramienta educativa para el fomento de las competencias básicas en Educación Primaria*. Trabajo presentado en el XXI Congreso Internacional INFAD y VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Badajoz.

Van Driel, B., Darmody, M. y Kerzil, J. (2016). Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/46172.

DESPERTAR DE LA CONCIENCIA: UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA

Varela García Sindy Gabriela¹, García Campuzano Delia²

¹Centro de Atención Múltiple de Villa Morelos, Michoacán, México.
sigavaga_heli@hotmail.com

²Escuela Normal Superior de Michoacán. México.
deliagarica@yahoo.com.mx

Resumen. ¿El hombre puede realmente “despertar la conciencia”? ¿A qué nos referimos cuando hablamos del despertar la conciencia? Si la educación es una vía hacia una mejor manera de vivir, entonces porque no se plantea entre sus objetivos la formación de sujetos “conscientes”. ¿Es posible esto? Se habla de un despertar de la conciencia porque no es posible saber si un sujeto sabe que la tiene, o al menos lo que significa.

“Despertar de la conciencia” tiene que ver con que el educando conozca y se percate que tiene poder y control de sí mismo y lo utilice de manera que sea un sujeto crítico, creador y sensible a las necesidades que se presenten en su entorno para que genere aportaciones en beneficio propio y de los demás. Para ello, se elaboró una propuesta didáctica con el fin de innovar en la enseñanza a nivel aula en Educación Especial, y conocer más a fondo el desarrollo de los individuos, de manera que, a partir de su propio conocimiento, valoren sus acciones, acepten la diversidad y transformen su contexto. El proceso para la formación de un sujeto más consciente se llevó a cabo mediante una serie de estrategias que tuvieron como base tres etapas didácticas: atención al cuerpo, atención a los pensamientos y atención a los sentimientos, las cuales se aplicaron en dos Centros de Atención Múltiple (donde se brinda educación a niños con discapacidad intelectual, discapacidad motriz, discapacidad auditiva y discapacidad visual) correspondientes a Educación Básica, en las comunidades de Penjamillo y Villa Morelos, Michoacán, México.

Palabras clave: Conciencia, espiritualidad, autonomía, racionalidad, inclusión.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El tema que se aborda en esta experiencia está relacionado con la conciencia. El término consciente proviene del latín *cum scientia* que significa conocimiento, el conocimiento de sí mismo. A partir de esta acepción general, se ha profundizado en el tema durante muchos años, pero a pesar de las múltiples investigaciones, aun no se llegan a responder diversas incógnitas sobre ésta. En el momento actual, Alan Toraine (2010), menciona que se atraviesan varias crisis a nivel mundial: económica-financiera, ecológico-planetaria y política. Algunos de los problemas que éstas conllevan se traducen en violencia, vacuidad, pasividad, terrorismo, insensibilidad ante el conflicto, discriminación, soledad, ansiedad, depresión, neurosis, pérdida de identidad, amor a sí mismo y a los demás, psicopatologías que limitan, empobrecen, hacen seres infelices porque provocan sufrimiento, dolencia y muerte, y llevan a lo que Crema (2010) nombra como estado de estancamiento de la evolución consciente propiamente humana.

A nivel país, padecemos la falta de conciencia, muestra de ello son los datos proporcionados por el Instituto para la Economía y Paz (2015), donde se expresa que México permanece sumido en el conflicto en contra de las drogas y continúa con la peor evaluación de paz de los países de América Central y el Caribe. En este sentido, la construcción de un nuevo tipo de sociedad, de actores y de gobiernos, depende, antes que nada, de la conciencia, de la voluntad y de la acción de que se hace imprescindible actuar. Por ello, se visualiza una educación para el despertar de la conciencia, de manera que se atienda el bienestar colectivo y un desarrollo más holista del ser humano, orientado a satisfacer las necesidades que activan, que vivifican, que impulsan a desplegar sus potencialidades y a dignificar su vida, y esto implica una reorientación de la conciencia de los educadores, padres de familia, estudiantes y sociedad en general.

Esta educación pasa necesariamente por el desarrollo de la conciencia del individuo que le capacite para pensar, analizar, discernir y actuar consecuentemente en cada situación. La conciencia es la herramienta que permitirá a la persona ser en todo momento ella misma y abordar, desde sus propias convicciones, cualquier situación que tenga que enfrentar en el transcurso de su vida. Para desarrollar esta capacidad, el ser humano precisa de espacios donde entrar en contacto consigo, espacios de quietud y silencio donde buscar y encontrar sus propias respuestas, así como de espacios donde comunicar, compartir y confrontar con otros las propias ideas. Muchos podrían decir que no tiene sentido despertar la conciencia de alumnos con Barreras para el aprendizaje con o sin discapacidad, o que la misma discapacidad limita el despertar de la conciencia, aspecto que, desde un punto de vista propio, se considera absurdo, porque el desarrollo de la conciencia podría ser más lento o no darse de la misma manera, pero no significa que sea inexistente.

Las personas con barreras para el aprendizaje se encuentran en estado vulnerable ante la sociedad debido a la ignorancia, discriminación y bullying, de ahí la importancia de eliminar, desde el hogar, dichos obstáculos, siendo conscientes de sí

mismos y haciendo conscientes de aceptar la diversidad a quienes les rodean, porque, como lo señala Ken Wilber (2011), las fronteras que se pone la gente son mentales, más allá de las físicas o de la piel. Están basadas en el ego, que mantiene cegado al verdadero ser, por lo tanto, no les permite aceptar la diversidad ni el hecho de que no hay una división entre individuos, sino que somos una unión, más allá de las diferencias, tenemos una conexión o consciencia colectiva para un bien en común.

El despertar de la conciencia en los sujetos se concibe a partir de cuatro características:

a) Ser social: El hombre es un ser social, siempre ha vivido en sociedad como un hecho natural. Marx (1844) entendió esta capacidad humana productiva no solamente como una transformación que genera bienes de consumo, sino también como una capacidad que nos permite producir valores culturales. Un individuo requiere de la sociedad para poder formarse y proyectar como ser humano. Las normas o reglas sociales permiten en gran medida la convivencia, ya que regulan nuestra conducta y formas de relacionarnos con los demás para garantizar el bien común.

b) Autonomía: El hombre autónomo es aquel que dicta y obedece sus propias leyes de modo tal que dicha ley sea universal, es decir, es capaz de autolegislar en concordancia con la ley moral. Se sigue una regla, un principio, o ley que es interna a la propia conciencia de la persona, que la ha interiorizado a través de un proceso de construcción progresivo y autónomo. La regla es el resultado de una decisión libre, y digna de respeto en la medida que hay un consentimiento mutuo (Sepúlveda, 2003).

c) Racionalidad: Este rasgo se apoya en lo que Morín (2004) aporta al respecto cuando señala que la racionalidad está abierta y dialoga con una realidad que se le resiste, por ende, efectúa un incesante vaivén entre la lógica y lo empírico; es el fruto del debate argumentado de las ideas. El concepto de racionalidad nos permite reconocer que nuestra capacidad de razonar es limitada y que, por lo tanto, es difícil pretender comprenderlo todo a cabalidad. Por su parte, para Jurgen Habermas (1999), la expresión racional supone una estrecha relación entre racionalidad y saber, tiene que ver con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento. La racionalidad puede entenderse como una disposición de los sujetos capaces de lenguaje y de acción y se manifiesta en formas de comportamiento para las que existen en cada caso buenas razones. Esto significa que las emisiones o manifestaciones racionales son accesibles a un enjuiciamiento objetivo.

d) Espiritualidad: Uno de los sustentos teóricos de esta característica se encuentra en Hegel (1973), quien define el Espíritu como libertad, la cual es la esencia del espíritu. A su vez, la libertad supone o implica la autoconciencia, el conocimiento de sí mismo, pues somos lo que de verdad conocemos. El espíritu subjetivo comienza siendo alma y luego conciencia. El alma siente, pero no conoce; la conciencia se desdobra (es conciencia de algo) para llegar a la autoconciencia universal. El espíritu es voluntad racional, capaz de llegar al conocimiento perfecto o absoluto.



Danah Zohar, Ian Marshall (2001), hablan de una inteligencia espiritual y la asocian con un Coeficiente espiritual, considerándola la inteligencia máxima, la cual presenta rasgos como: Tomar conciencia de nuestra propia posición, sentir intensamente la necesidad de un cambio interior, reflexionar sobre nuestro propio centro y motivaciones más profundas, descubrir obstáculos y resolverlos, explorar muchas posibilidades para avanzar y comprometernos. A estos rasgos de la inteligencia espiritual, Robert Emmons (2000) agrega uno más que es comportarse de un modo virtuoso, esto es asumir un comportamiento consciente a las tareas y responsabilidades de la vida.

Otro sustento en el que se fundamenta esta experiencia respecto a la espiritualidad es la educación holista. Desde esta visión, la espiritualidad es una actividad natural del espíritu que va más allá de los condicionamientos materiales y mentales, por ende, no está determinada por el tiempo ni por el conocimiento. Mediante ella se experimenta un sentido de pertenencia con el kosmos como un todo unificado. Es un sentimiento de confianza en la benevolencia de la vida, una identificación fraternal con todos los seres. Trasciende las fronteras ideológicas de raza, sexo o clase para abrazar un interés profundo por la humanidad en su conjunto. Conduce a la comunidad, a una unidad común y compartida. Es orden interno que se traduce en términos de claridad, bienestar, libertad, gozo, responsabilidad, ecuanimidad, prudencia, paciencia, humildad, tranquilidad, amor universal. El ser humano que vive la espiritualidad respeta la diversidad humana, es responsable, no violento, busca el diálogo y el consenso para generar significados comunes con los cuales enfrentar pacíficamente los dilemas de la sociedad (Gallegos, 2005).

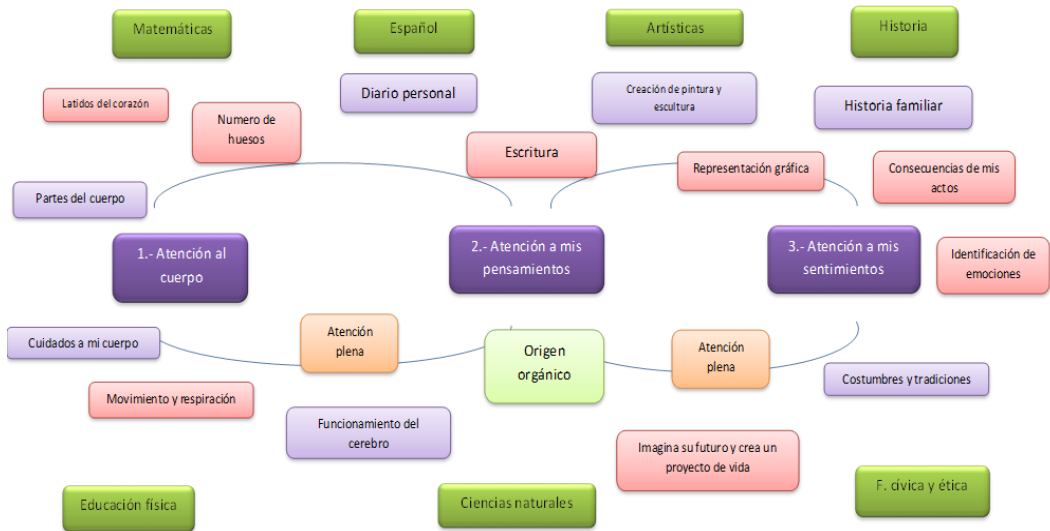
OBJETIVOS

- Promover la apropiación de la consciencia en personas con barreras para el aprendizaje con o sin discapacidad, despertando el conocimiento de sí mismo y del medio, generando experiencias internas y externas que los conecten consigo y con el entorno donde se desenvuelven.
- Rescatar el vínculo madre-hijo; y escuela-comunidad, con el fin de enriquecer el trabajo colaborativo con los padres de familia, favorecer oportunidades de crecimiento laboral en las personas con discapacidad y la aceptación e inclusión educativa-social.
- Reconocer la discapacidad como una oportunidad de aprendizaje, un espacio para la asunción de conductas favorables para el desarrollo de los niños con barreras para el aprendizaje con o sin discapacidad para que puedan tener una vida de calidad.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El desarrollo de esta experiencia educativa se realizó en dos Centros de

Atención Múltiple de Michoacán. Se aplicaron cuatro talleres para padres de familia y 4 talleres para alumnos. Las estrategias desarrolladas se dividen en tres etapas: atención al cuerpo, atención a los pensamientos y atención a los sentimientos. Estas etapas se relacionaron con los contenidos del Plan y Programas de estudio de Educación Básica 2011. La organización de contenidos y enfoque de planeación se realizó de manera transdisciplinaria. En el siguiente esquema se muestra una representación de la articulación de los contenidos curriculares que se abordaron en las estrategias con los alumnos.



Esquema N° 1. Contenidos curriculares para la formación de un sujeto consciente en nivel de Educación Básica.

(Primaria). Fuente: Elaboración propia.

En este trabajo sólo se presentan tres talleres más significativos que fueron enfocados en la dimensión corporal, realizados con alumnos y padres de familia, y un taller centrado en los pensamientos realizado con padres de familia. El taller para niños se abordó con las siguientes actividades:

Cantar una canción para saludarnos (dicha canción se enfoca a tocar las partes del cuerpo de sí mismos y de sus compañeros, esta actividad se hace diariamente). Luego se revisa la fecha y el día en que se encuentran, y se ubican en el calendario. Después se realiza un ejercicio de atención plena con música, se pide a los alumnos que se recuesten en las colchonetas y cierren sus ojos, (ojos vendados y sin calcetines) además de guardar silencio y escuchar la música. Se indica que sientan cómo entra el aire por la nariz y cómo pasa a sus pulmones y regresa por la garganta. Luego se pasa una pluma por diferentes partes del cuerpo de los niños para que presten atención a esas partes.



Posteriormente se hacen sonidos con diferentes partes del cuerpo al ritmo de la música (se utilizan algunos instrumentos), iniciando con la cabeza, los hombros, el pecho, el abdomen, los glúteos, la manos, las piernas, rodillas, etc. También se juega al dado de los sentidos (este dado incluye imágenes de las partes del cuerpo. Los alumnos tocan la parte del cuerpo que el dado señala, además de identificarla también en otro compañero), y se hace un listado de los cuidados que debe tener cada una de estas partes del cuerpo. Luego se ubican en una imagen del cuerpo de un niño y una niña para identificar cuáles son las diferencias y similitudes entre éstos y armar un boceto con las partes del cuerpo de cada uno.

Otras actividades son: observar una fotografía de sí mismos y ubicarla con su nombre. Rolar los nombres de los alumnos y pedirles que identifiquen el suyo (se esconden los nombres en diferentes partes del salón para que los encuentren y los ubiquen en la foto del compañero al que le corresponde). Se juega a armar un muñeco con todas las partes de su cuerpo, ubicando los detalles, y poniéndoles el nombre. Se juega a la lotería de las figuras geométricas. Posteriormente se realiza un concurso donde los alumnos meten la figura geométrica a la caja que corresponde (cada caja tiene una figura geométrica. Se cuentan las figuras que hay en cada caja y se asigna el número correspondiente. Por último, se pega estambre en el contorno de las figuras geométricas, y se rellena con frijol. Además, se forma el cuerpo humano empleando al menos tres figuras geométricas.

El taller con padres de familia se desarrolló mediante las siguientes actividades: Se inició con un ejercicio de respiración y atención plena con música. Después se hacen preguntas generadoras: ¿Qué sintieron en su cuerpo? ¿Qué sensaciones les produjo? ¿Cuáles son los dolores del cuerpo? ¿Qué cosas le agradan a nuestro cuerpo? ¿Qué hacemos para que el cuerpo mejore? Se realiza un diálogo con los padres a manera de mesa redonda dando respuesta a las preguntas establecidas. Luego se pregunta a los padres acerca de los problemas que enfrentamos en el mundo: violencia, inseguridad, falta de amor, etc. Una vez que dan respuesta nuevamente se pregunta ¿De qué manera nos afectan los acontecimientos del mundo?, ¿Cuáles son las preocupaciones del alma? Después se hace un mural donde plasman lo que ellos identifican como conciencia y se comparte con los demás de manera oral. Enseguida se realiza una evaluación anotando los aprendizajes del día y leyendo un texto llamado “carta de la felicidad”.

En cuanto a la atención a los pensamientos, las actividades realizadas con padres de familia fueron: Explicar cómo funciona la mente: cuando tenemos una creencia en la mente ésta se encarga de demostrarte que es verdad, los sesgos de atención impiden que se tengan pensamientos positivos. Se habla acerca de la felicidad, si creen que la felicidad no existe el cerebro se encarga de fijarse únicamente en las cosas tristes. Después se les pide que escriban tres pensamientos negativos que tienen durante el día o los que son más comunes en su vida. Se comparten con los demás y se verifica si existe coincidencia. Se plantean cuestionamientos como: ¿De qué manera revertirían los pensamientos negativos a pensamientos positivos? Se invita a hacer lo contrario a lo que la mente dice.

Posteriormente se plantean preguntas sobre: ¿Cuáles son tus creencias? ¿Qué creencias te hacen feliz? Luego se eligen a dos personas para que representen el pensamiento negativo y el pensamiento positivo. El guía comienza a preguntar cosas y actuar como la mente para que exista un debate entre ambos pensamientos, por ejemplo: “tu hijo no puede ir a la escuela, no va a aprender” y el pensamiento positivo tiene que actuar y convencer o derrotar al pensamiento negativo. Para cerrar el taller se aborda una frase que tienen que repetir todos los padres “Elijo pensar positivo, me acepto como soy, me amo como soy”.

EVIDENCIAS

Algunas de las evidencias en alumnos en cuanto a la atención al cuerpo fueron: Reconocimiento y cuidado de su cuerpo, mayor expresividad corporal y oral, mejoramiento en su motricidad fina y gruesa. Los padres de familia identificaron dolores del cuerpo y cuidados que deben tener consigo; búsqueda de momentos de paz y atención plena que les permitió alcanzar estados de serenidad, dejar la confusión a un lado para evitar el sufrimiento. Respecto a la atención de los pensamientos, las evidencias que mostraron los niños fueron: Existe el reconocimiento de errores, imaginación de su proyecto de vida, iniciativa en la colaboración al trabajo, mayor nivel de concentración. Por su parte, los padres de familia manifestaron una actitud positiva e iniciativa al trabajo colaborativo, creyeron en las capacidades y cualidades de sus hijos y los impulsaron para el desarrollo de sus competencias laborales.

Por lo que corresponde a la atención a los sentimientos, los estudiantes tuvieron logros como: Control de la frustración, mayor tolerancia y paciencia, muestras de cariño y solidaridad, identificación de las situaciones que les producen alegría, tristeza, enojo. Los padres de familia también reconocieron situaciones que les producen enojo, alegría, tristeza, pero además, identificaron alternativas para manejarlas y controlarlas, tuvieron mayor expresividad en su sentir, y acercamiento al personal docente, así como a su familia.

CONCLUSIONES

Al promover un autoconocimiento y atención en sí mismos en los padres de familia y alumnos, se fortalecieron los vínculos entre éstos. Los talleres generaron una respuesta significativa en los rasgos del sujeto consciente. Fortalecer la inteligencia espiritual generó en los padres la capacidad de ser felices, no a causa de las circunstancias, sino a pesar de ellas. Se superaron las etapas de duelo que viven algunos de ellos en relación con la discapacidad de sus hijos. Se tuvo acercamiento a la concepción de unidad con la naturaleza y la otredad; se comienzan a eliminar barreras que les impedían tener un vínculo con los demás (se tiene mayor aceptación hacia ellos sin juzgarlos); se busca un cuidado de sí mismos; se reconocen errores; aparece el interés por cambiar actitudes e impulsar a los demás a mejorar, además de motivarse por cuidar el medio.



El despertar de la conciencia no sólo debe trabajarse a nivel de educación especial, tendría que ser un proyecto aplicado en todos los niveles educativos. Es fundamental que en las aulas se fomente la conciencia, para eliminar patrones de exclusión, de desasosiego, de normas, conceptos, valores, estereotipos y hábitos de pensar o de actuar que, muchas veces van en detrimento del ser humano y atentan contra su libertad, dignidad y desarrollo integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Crema, R. (2010) *Compreensão: convergência entre o Saber o Ser*. Recuperado (03/10/2014) de <http://www.robertocrema.net>.
- Emmons, R. (2000). *Is spirituality and intelligence? Motivation, cognition, and psychology of ultimate concern*. *The international journal for the psychology of religion*. Universidad de California. 3-26.
- Gallegos, R. (2005) *Educación y espiritualidad*. México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Habermas, J. (1999). *Teoría crítica de la acción comunicativa I*. México: Taurus.
- Hegel, G. (1973). *Introducción a la historia de la Filosofía*. Buenos Aires: Aguilar.
- Marx, C. (1844) *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Argentina. Colihue Clásica.
- Morín, E. (2004) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Sepúlveda M. (2003) *Autonomía Moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria*. *Revista de psicología de la universidad de Chile*. 27-35.
- Touraine, Alain (2010) *Las tres crisis*. Recuperado (17/11/2014) de http://www.elpais.com/articulo/opinion/crisis/elpepiopi/20100106elpepiopi_4/Tes
- Wilber, K. (2006) *Espiritualidad integral*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2011) *La conciencia sin fronteras*. Barcelona: Kairós. Wigglesworth, C. (2014) *Las 21 aptitudes de la inteligencia espiritual*. México: Grijalbo.
- Zohar, Dana y Marshall Ian (2001) *Inteligencia espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Barcelona: Plaza Janés.

INTEGRACIÓN Y COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Teijeiro Álvarez, Héctor¹

Colegio Sagrada Familia. HH.CC. Asturias

¹e-mail: tahector@aller.es

Resumen. Después de una de las formaciones que las Hijas de la Caridad (HH.CC.) ponen al servicio de los docentes de sus centros educativos, se pone en práctica en el centro educativo esa teoría cooperativista, trabajando desde el punto de vista de la integración y favoreciendo a todo el alumnado en general con esta experiencia. Cabe recordar que el centro educativo es desde los años 80 centro de referencia comarcal para la integración del alumnado. Con una de las múltiples técnicas puestas en práctica en un aula de primaria, a lo largo de una Unidad Didáctica completa, y en las diferentes sesiones de su desarrollo, se llevaron a cabo diferentes técnicas, de las que una de ellas, el Folio Giratorio, ha sido la que ha motivado este artículo, integrando de manera positiva a un alumno Asperger.

Palabras clave: inclusión, cooperativo, asperger, folio, giratorio.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

A la hora de hablar de integración debemos de tener claro el término, la integración escolar es un proceso que por un lado, invita a construir un modelo de convivencia en el que la diferencia es aceptada e integrada; mientras que por otro lado, este proceso permite equiparar los déficits con que algunos niños se integran al sistema de educación regular. Es decir, la palabra "integración" en el contexto de una comunidad educativa trata de nuevas maneras de entender la diferencia y de educar en la diferencia; atendiendo al artículo publicado por la profesora Silvia Cortés⁹⁰

Para María Luisa Meza, la integración no sólo es beneficiosa para quien accede a nuevas posibilidades de desarrollo, sino también para quienes la propician, pues se construye una sociedad mucho más humana, democrática y solidaria. La formación de personas que vivencien estos valores, les va a permitir crecer en la diversidad, mucho más respetuosos y aceptadores de las diferencias.

Si además, tenemos en cuenta los movimientos educativos actuales en base al trabajo cooperativo en los centros educativos, es ineludible que tenemos que pensar en las publicaciones hechas desde el Ministerio de Educación en España⁹¹, y una de las actuales, la publicada por el profesor Pere Pujolàs Maset de la Universidad de VIC, donde afirma “Una escuela y un aula inclusiva acoge a todo el mundo, no rechaza a nadie: todos tienen derecho a acudir a ella, sin distinción de la discapacidad, el origen cultural o cualquier otra diferencia, y poder aprender en ella con sus compañeros y de sus compañeros. La única manera de hacer posible aulas inclusivas, en las cuales puedan aprender juntos alumnos aunque sean muy diferentes, es estructurando en ellas el aprendizaje de forma cooperativa.” Y una segunda premisa muy importante “La cooperación supone algo más que la colaboración: detrás de la cooperación hay valores fundamentales como la solidaridad y el respeto por las diferencias. No puede haber propiamente cooperación (es decir: no se pueden educar los valores que hay detrás de la cooperación) –en un aula– si previamente se han excluido de ella a los que son “diferentes”, si el aula no es inclusiva.”

Además, no podía dejar pasar la ocasión para mencionar a Piaget (1969) “La cooperación entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos), en una relación más simétrica, es tan importante como la relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña. Desde el punto de vista intelectual, esta relación es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva. “

⁹⁰ Artículo publicado por la Profesora Silvia Cortés Fuentealba; Magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile; en Revista Intercambio dos Congressos de Humanidades.

⁹¹ <http://www.mecd.gob.es/dms-static/6440d452-6665-4cac-8b63-2d07f5b565bd/2009-ponencia-20-pere-pujolas-pdf.pdf>

OBJETIVOS

- Cooperar el alumnado en su práctica diaria de aula.
- Integrar alumnado con dictamen en el desarrollo de tareas diarias de las materias curriculares

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Por todo ello, a continuación, y basado en la experiencia personal, podemos hablar de integración en la actividad de trabajo cooperativo del folio giratorio.

Para aquellos que desconozcan la dinámica, aquí Víctor Arenzana⁹² hace una descripción muy fundamentada de la misma, la cual me ha servido de referencia para empezar a trabajar cooperativamente en el aula:

“El folio giratorio es una estructura cooperativa simple de fácil uso dentro de clase. En una estructura descrita por Spencer Kagan y permite un trabajo estructurado y facilita el que todos hagan su aportación al grupo las veces que sea necesario y que resulte más sencillo a los alumnos el respeto del turno de palabra, que tantas veces les cuesta.

La estructura consiste en realizar una tarea, por ejemplo un listado de ventajas de trabajar de manera cooperativa o redactar un cuento, en el que uno del grupo empieza a escribir su parte y una vez terminada la aportación girar el folio para que el compañero escribe su parte de la tarea en el folio y así sucesivamente. Mientras uno está escribiendo los demás deben estar atentos para comentar o corregir la aportación, pero solo una persona redacta la aportación, asegurándonos de que todos pueden participar en la elaboración de la tarea.

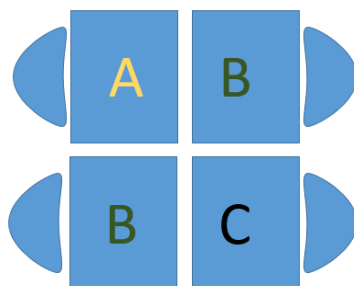
Es muy útil que cada uno escriba sus aportaciones a colores distintos para distinguirlas del resto de sus compañeros. En primaria esta técnica es de fácil uso y permite obtener resultados de trabajo cooperativo de una manera bastante rápida. Una vez explicada su uso en la rutina de clase es muy dinámica y sencilla”

Nuestro trabajo se basa en el trabajo en equipos. Lo que hemos hecho para componer los equipos de cuatro personas ha sido seguir las instrucciones del profesor José Ramón, en uno de los cursos que desde la Universidad de VIC nos ha dado a los profesores pertenecientes a los centros educativos regentados por las Hijas de Caridad, y que básicamente se resume en encontrar la manera de dividir el aula en grupos de no más de cuatro personas (a poder ser), en este caso concreto, al tratarse de 17 personas, hemos realizado 1 grupo de 5 miembros y 3 grupos de 4 miembros. (bien es cierto, que también sería posible hacer 3 de 3 miembros y 2 de 4 miembros). Para hacer estos grupos, debemos de tener en cuenta lo siguiente, cada grupo, al que a

⁹² <https://www.mismomentosenelaula.com/el-folio-giratorio/> publicada el 09/11/2014 por Víctor Arenzana



partir de su formación lo vamos a llamar equipo, tiene que estar formado por una persona A, dos personas B y una persona C; ¿qué significa esto? Pues que debemos de conocer a nuestro alumnado y ser capaces de saber que alumnado tenemos que sea más capaz de ayudar (A); el alumnado al que le es más difícil intervenir y participar (C); y el resto del alumnado (B). También nos metemos en la forma de colocarse en los equipos, de manera, que a la derecha de A siempre va B1 y enfrente de A se debe de sentar B2, quedando C a la izquierda de B2 y enfrente de B1.



En mi caso concreto y dado que tenemos un alumno diagnosticado con Asperger, sabemos perfectamente que le es más dificultoso participar e intervenir en la actividad de grupo.

La dinámica en concreto ha seguido este rumbo; se trata de una de las sesiones dentro de una Unidad Didáctica de Lengua Asturiana donde se trabaja una lectura de un breve cuento, a lo que el libro de texto acompaña con diferentes preguntas, las cuales han sido las que se pusieron en el folio giratorio. Como de comprensión lectora suelen venir varias preguntas, se han preparado dos folios para un mismo equipo, de manera que comienzan los B escribiendo, y así como la forma de rotar es siempre a la derecha, en una ocasión completa el C y en otra el A, aunque al fin y al cabo, todos participan y escriben.

EVIDENCIAS

Exitosamente, todos los equipo han desarrollado su labor, y en el equipo donde participa el niño con dictamen, ha sido un equipo más, sin presentar anomalías ni problemas, siendo una ayuda mutua entre unos y otros, aprendiendo unos de otros y cooperando activamente en el cumplimiento del objetivo, dar la respuesta más completa posible a las preguntas planteadas en el “folio giratorio”; por ello, cuando alguien hace referencia a que “alguno tiene que perder para que otro pueda ganar” mi respuesta es rotundamente negativa a esta afirmación, ya que como se puede demostrar, en la integración todo el mundo sale ganando, el que necesita de ayuda consiguiendo que un debate entre iguales le haga entender mejor las cosas, y la persona que sabe desarrollar la tarea, sintiéndose realizado en esa posibilidad de

ayudar a los demás y saber cómo explicar una cosa para que un igual la pueda llegar a entender.

.

CONCLUSIONES

El trabajo cooperativo ayuda en el día a día en el aula a que el alumnado de integración pueda desarrollar de manera cooperativa las tareas diarias de la materia propia a desarrollar, siendo una pieza fundamental de ese maravilloso puzzle que es el equipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artículo publicado por la Profesora Silvia Cortés Fuentealba; Magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile; en Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidades. <http://www.mecd.gob.es/dms-static/6440d452-6665-4cac-8b63-2d07f5b565bd/2009-ponencia-20-pere-pujolas-pdf.pdf>

<https://www.mismomentosenelaula.com/el-folio-giratorio/> publicada el 09/11/2014 por Víctor Arenzana

INNOVACIONES PARA LA MEJORA DE LA ESCUELA INCLUSIVA: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ORGANIZATIVOS

**Avilés Soler, Borja¹, Fernández Martínez, María del Mar²
Hernández Garre, Carmen María³, Luque de la Rosa, Antonio⁴,
Gutiérrez Cáceres, Rafaela⁵**

Universidad de Almería, España

¹e-mail: bas581@inlumine.ual.es, ²e-mail: mfm386@ual.es,

³e-mail: cmhgarre@ual.es, ⁴e-mail: aluque@ual.es, ⁵e-mail: rcaceres@ual.es

Resumen. La educación inclusiva implica una respuesta educativa adecuada para todo el alumnado buscando la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores desfavorecidos, por lo que mantiene un compromiso a favor de la igualdad de oportunidades a nivel educativo. La escuela inclusiva, actualmente, constituye un gran reto que ha de afrontar la comunidad educativa y la sociedad en general. En este sentido, se proponen elementos que favorecen este tipo de escuela, divididos en el ámbito metodológico, aprendizaje cooperativo y trabajo por proyectos, y 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 del profesorado, Metodología Organización escolar.



INTRODUCCIÓN

Han sido muchas las iniciativas para cambiar los centros educativos en pro del desarrollo del alumnado, y en especial de aquellos con algún tipo de dificultad y que por tanto, se puedan encontrar en riesgo de exclusión. De esta manera, surge así el término de inclusión, e inclusión educativa como filosofía de actuación para evitar la exclusión de cualquier alumno y alumna, o miembro de la sociedad, convirtiendo a la escuela inclusiva, a día de hoy, en un gran reto que ha de afrontar la comunidad educativa y la sociedad en general.

La educación inclusiva busca la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores desfavorecidos, es por ello, que mantiene un compromiso a favor de la igualdad de oportunidades a nivel educativo para todo el alumnado (Luque y Torreblanca, 2007). 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.

OBJETIVOS

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 (Muntaner, 2014) atendiendo a su diversidad en diferentes contextos. Así, los objetivos concretos del trabajo son:

- Exponer metodologías innovadoras para dar respuesta a la diversidad del alumnado en las aulas de Educación Primaria.
- Mostrar estrategias organizativas que facilitan el buen desarrollo de la escuela inclusiva.

INNOVACIONES EN LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y ORGANIZATIVAS PARA LA MEJORA DE 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).

Ainscow (2001) en sus principios de calidad de una escuela inclusiva, indica que el alumno debe ser partícipe activo de ella, así como el profesorado se ha de responsabilizar del progreso de todo su alumnado, entendiendo las diferencias como un aspecto de enriquecimiento educativo. Muchos son los factores que influyen para que la educación inclusiva alcance los logros marcados, así, el marco legislativo, la experiencia que el propio profesorado tenga sobre cómo actuar ante la inclusión, los recursos que éste disponga para llevar a cabo esta práctica, su formación, tanto inicial como permanente son aspectos determinantes para su éxito (Pegalajar-Palomino, 2014). 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.

Aspectos metodológicos

Una metodología inclusiva de calidad deberá partir del análisis de la realidad, fomentando la participación activa del alumnado e implicándoles en su proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo protagonistas de su enseñanza. En este sentido, 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).

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*.

El *proyecto de comunidades* de aprendizaje busca investigar, analizar y actuar para promover la igualdad educativa y social (Elboj, Oliver, 2003), por tanto, se trata de un proyecto de transformación social y cultural. 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). La *red de escuelas* es otro aspecto innovador relacionado con la organización de centros y basan su proyecto educativo, teniendo como objetivo la educación integral del alumnado (Gutiérrez, Yuste y Borrero, 2012).

EVIDENCIAS

Como se viene señalando, la educación inclusiva como filosofía de trabajo implica actuaciones de diversa índole, tanto a nivel metodológico como organizativo, que los agentes educativos y familias deben asumir para llevarla a cabo de forma efectiva. En este sentido, a continuación se recogen investigaciones basadas en aspectos metodológicos (aprendizaje colaborativo y trabajo por proyectos), y por otro lado, se recogen también investigaciones basadas en aspectos organizativos (comunidades de aprendizaje, grupos interactivos y redes de escuelas).

Aprendizaje colaborativo

La 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 (Prieto y Nistal, 2009).

Trabajo por proyectos

Con respecto a un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona, con una muestra de 28 docentes titulado “Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos” (Bernabéu, 2009) pone de relieve que los docentes, una vez implicados en el proyecto, encuentran motivos de satisfacción tanto en su desarrollo como en sus consecuencias, ya que, el trabajo colaborativo de los docentes también es un elemento que asegura el éxito y el alcance de las innovaciones educativas.

Comunidades de aprendizaje

El estudio “Voluntariado en la escuela: un estudio de caso dentro de proyecto comunidades de aprendizaje” (Vieira, 2010), llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona y realizada con una muestra de 6 voluntarios educativos, se llega a la conclusión de que el voluntariado educativo multicultural aporta una contribución muy importante en la valoración de la diversidad.

Grupos interactivos

El trabajo sobre “Metodologías innovadoras e inclusivas en Educación Secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula”, realizado por Iglesias, Madrid, Ramos, Robles y Serrano de Haro (2013), con estudiantes de primaria y un grupo de voluntarios, pone de manifiesto que con los grupos interactivos se facilita la integración del alumnado con desfase curricular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Redes de escuela

El trabajo “Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad” (Mérida, González y Olivares, 2011) muestra en sus resultados, la necesidad de incrementar la conexión entre los aspectos teóricos y los prácticos durante la formación inicial de los futuros docentes.

CONCLUSIONES

El conocimiento sobre la educación inclusiva y cómo se aborda en los centros educativos supone una puesta en valor de todas las acciones llevadas a cabo en los mismos con el fin de aportar una nueva perspectiva sobre el tratamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Aceptar la escuela inclusiva significa tomar la equidad como valor sobre la que gira la mejora social tomando las diferencias como valiosas y rechazando cualquier tipo de discriminación (Sandoval, 2008). 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.

En definitiva, la sociedad actual no entendería que una educación sea de calidad si no llevara consigo el tratamiento de equidad justa, y para ello ha de basarse en la inclusión de todo el alumnado, ya que si no es así, no estará completamente desarrollada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Bernabéu, M^a. D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Tesis doctoral publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- 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.
- Gutiérrez, P., Yuste, R. y Borrero, R. (2012). *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Madrid: Catarata.
- 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.
- Luque, A. (2006). Los retos de la orientación ante la escuela inclusiva. V Congreso Internacional Educación y Sociedad, Granada.
- Luque, A. y Torreblanca, M.C. (2007). La atención a la diversidad: marco normativo e implicaciones en el currículum y en la organización del centro. En Sánchez Palomino, A. y Pulido Moyano, R. *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 111-129.
- Mérida, R., González, E., y Olivares García, 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, 184-199.
- 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, 25-44.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7, 63-79.

Pelagajar-Palomino, M. C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 177-192.

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, 6-10.

Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos educativos: Revista de educación*, 11, 149-160.

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.

CREACIÓN DE “EQUIPOS DE APOYO MUTUO PARA EL ÉXITO ESCOLAR”. FASE PREPARATORIA: NARRATIVAS DE INVESTIGACIÓN

Gallego-Vega, Carmen¹, Corujo Vélez, Carmen², Rodríguez Gallego, Margarita³, Cotrina García, Manuel Joaquín⁴, Gómez Hurtado, Inmaculada⁵, Moya Maya, Asunción⁶ y Carrasco Macías, M^a José⁷

¹Universidad de Sevilla, España

¹e-mail: mcgv@us.es, ²e-mail: mcorujo@us.es, ³e-mail: margaguez@us.es

Universidad de Cádiz, España

⁴e-mail: manuel.cotrina@uca.es

Universidad de Huelva, España

⁵e-mail: inmaculada.gomez@dedu.uhu.es, ⁶e-mail: asunción@dedu.uhu.es

⁷e-mail: mjcarra@dedu.uhu.es

Resumen. Esta comunicación presenta parte de los primeros resultados de una investigación I+D+i, recientemente iniciada, titulada: “*Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social: colaboración interinstitucional en el desenganche y abandono escolar*” (EDU 2015-68617-C4-3-R), centrada en el abordaje del desenganche y abandono escolar (Rumberguer, 2001; Leitwood y Jantzi, 2000) entendido éstos como un procesos multidimensional que pone el énfasis en los contextos educativos y sociales donde se produce. Desde esta perspectiva, centramos nuestra atención en el desarrollo de redes de colaboración y apoyo local entre instituciones educativas y organizaciones sociales (como ayuntamientos, instituciones y asociaciones) de una misma zona (localidad, barrio/zona) para crear y desarrollar proyectos inclusivos interinstitucionales para prevenir y reducir el desenganche escolar basadas en acciones colaborativas e inclusivas que fomenten la corresponsabilidad y la actividad crítica. Con este objetivo, trataremos de abandonar la visión excluyente del alumno fracasado (basado en las condiciones personales y conductas académicas) que culpabiliza y hace del alumno el único responsable de su abandono escolar y asumir una visión ecológica y etnográfica que posibilite el desarrollo de proyectos innovadores inclusivos a través del desarrollo de una metodología crítica participativa. El desarrollo de la primera fase del proyecto que presentamos, nos muestra a través de la voz de los investigadores (narrativas de investigación) los primeros pasos y tareas desarrolladas para la creación de los “equipos de apoyo mutuo para el éxito escolar”, entendiendo la investigación como un proceso social en el que se establece acuerdos, alianzas y relaciones auténticas entre participantes e investigadores.

Palabras clave: educación inclusiva, desenganche escolar, abandono escolar, investigación participativa, redes interinstitucionales.



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). Todas estas acepciones coinciden en un aspecto importante a la hora de definir a un alumnado que se encuentra en la escuela o centro escolar como “un pez fuera del agua”, es decir, no se siente parte de ella, ni comparte sus objetivos ni sus metas futuras que ven demasiado lejanas y costosas. Por otra parte, sí hay diferencias significativas en la concepción, alcance y naturaleza de estos términos: entre fracaso y abandono la diferencia estriba en el momento en que se produce, es decir, se considera a un alumno “con” fracaso escolar aquel que no consigue concluir la escolaridad obligatoria y obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria; y abandono escolar a aquellos estudiantes, que, aun obteniendo esta titulación, no prosiguen con estudios posteriores, tales como Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio.

Centrándonos en el término de fracaso, Aristimuño (2015, p.110) lo define de forma más amplia, como “la no aprobación en el tiempo previsto - ya sea por rezago, repetición o desafiliación- del tramo educativo que se está transitando o como no alcanzar cierto nivel mínimo de conocimientos”. Por otra parte, coincidimos con González (2015) al hacer uso del término “fracaso escolar” como referencia al resultado final de un proceso paulatino y acumulado de desapego y desvinculación escolar, al que genéricamente denominamos “desenganche escolar”. Aunque el mayor índice de abandono escolar se produce en Bachillerato, como afirman Mena, Fernández Enguita y Riviere (2010), el proceso de desenganche se produce desde la Educación Primaria, o incluso antes.

Otros términos que aparecen en las fases previas al fracaso y/o abandono escolar, son absentismo y ausentismo escolar. El primero hace referencia a la falta continuada de asistencia al centro educativo, de manera que se rompe el proceso educativo habitual. Son muchas las situaciones a las que se refiere, de ahí la dificultad para acotarlo, para definirlo en términos cuantificables (González, 2006). Podemos anotar el número de ausencias y retrasos no justificados, o mal justificados en los boletines de notas, pero calcular su costo social, cognitivo, competencial y de aprendizaje en el alumnado, resulta difícil; no obstante lo fundamental no será para nosotros cuantificarlo, sino conocer su naturaleza y significado y tratar de abordarlo.

Por otro lado, y aunque se haya conseguido que la cifra de alumnado absentista se haya reducido, encontramos chicos y chicas que presentan falta de intereses y apatía hacia todo lo que representa la educación formal, no sólo a los contenidos de la asignaturas curriculares, sino hacia la organización, la disciplina, e incluso hacia los profesionales implicados en la misma. Este desinterés que muestran

algunos de nuestros escolares se ve reflejado en actitudes que van desde la indiferencia de aquellos que sólo van al centro “a calentar la silla”, denominado recientemente como “ausentismo” o a ver a sus amigos y permanecer pasivos durante la jornada escolar, o hasta los que pasan mejor el tiempo molestando a compañeros y profesores, provocando incluso situaciones graves de amenaza y violencia contra las personas y las cosas.

Por último debemos aclarar el término “desenganche escolar”, que hace referencia al camino o proceso seguido por el alumnado desde que tiene desencuentros con la escuela, o parte de ella, hasta que se produce el abandono de la misma. Podemos definirlo como un proceso de desconexión progresiva de la escuela, en lo referente a sus aspectos organizativos, curriculares, de clima, de profesorado, e incluso a nivel socio afectivo entre iguales, sobre todo si existe bulling, que hace que el alumnado deje de sentirse identificado o incluido en la misma. Para Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviere (2010) es la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, de las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela. Este desenganche está ligado a problemas de distinto tipo, y no es necesariamente intencional por parte del alumno, sino que se encuentra naturalizado por su entorno próximo.

Pero podríamos pensar si realmente algunos alumnos y alumnas, se sintieron alguna vez en su historia escolar, parte de su escuela. ¿Es lo suficientemente abierta y flexible para dar respuesta adecuada a la diversidad?, ¿estamos preparados para afrontar este reto inclusivo?, ¿son suficientes las propuestas hechas por las Administraciones Educativas, o hace falta la colaboración de nuevos agentes externos?. Con esta investigación pretendemos dar un paso más, estableciendo una red interinstitucional que aúna las distintas perspectivas profesionales, procesos y recursos con el objetivo de identificar las barreras que impiden el éxito escolar de muchos estudiantes, y desarrollar programas innovadores que aborden la problemática del fracaso y abandono escolar.

OBJETIVOS

Los objetivos que nos hemos planteado son:⁹³

1. Construir vínculos, relaciones interpersonales e interinstitucionales locales para abordar desde una perspectiva comunitaria y participativa los procesos de desenganche escolar creando una red de trabajo y apoyo entre centros educativos y organizaciones sociales de una misma localidad o zona como espacio de colaboración e intercambio de conocimiento, experiencia y prácticas inclusivas.

⁹³ Recogidos igualmente en la comunicación presentada en este mismo Congreso por Cotrina, M., Gallego-Vega, C. y García, M. titulada: Redes de colaboración institucional en la búsqueda de alternativas inclusiva al desenganche y abandono escolar.



2. Dar voz y protagonismo a los distintos agentes educativos (alumnos, familias, profesores, profesionales) desde el enfoque de investigación participativa, a través de la creación de grupos colaborativos presenciales y virtuales.
3. Promover, analizar y evaluar el desarrollo de Proyectos Inclusivos Interinstitucionales innovadores (gestados entre centros educativos y organizaciones sociales) que fomenten la mejora escolar y social de la comunidad educativa en general y en particular, mejoren las condiciones educativas de los alumnos en situación de desarraigo y desenganche escolar.
4. Identificar y analizar las barreras y ayudas que las escuelas y organizaciones educativas encuentran en el desarrollo de sus experiencias en red, asumiendo una perspectiva de corresponsabilidad y actitud crítica ante la problemática del desenganche escolar
5. Analizar las debilidades y las fortalezas que se derivan del modelo de investigación colaborativa y participativa que se desarrolla en este proyecto.
- 6.- Intercambiar, analizar y valorar con los demás sub-proyectos de investigación las experiencias desarrolladas en orden a comprender mejor los procesos y las actuaciones llevadas a cabo, generar conocimiento público contrastado y hacer posible su diseminación social y educativa.

METODOLOGÍA

Asumimos una metodología crítica participativa, que desarrolla procesos y técnicas de investigación que otorga a los participantes el papel de co-investigadores. Es una investigación que busca contribuir a la transformación de la realidad objeto de estudio (Parrilla 2010, 2013)

La muestra del estudio se articula en torno a tres zonas geográficas: provincia de Sevilla, Cádiz y Huelva, en las cuales desarrollaremos 6 proyectos en red (dos por provincia) que pueden diferenciarse en cuanto a zonas geográficas (municipios, barrios), participantes y contenido de cada proyecto. Trabajaremos con distintas entidades (ayuntamientos, delegaciones, asociaciones y entidades) y centros educativos (preferentemente de la Etapa de Secundaria, aunque no excluimos la participación de centros de Primaria) de cada zona identificada. Es una muestra zonal.

FASE PREPARATORIA: PRIMEROS ENCUESTOS CON LOS AGENTES E INSTITUCIONES LOCALES

La puesta en marcha del Proyecto de Investigación comenzó con varias reuniones de todo el equipo investigador del proyecto en la sede de la Universidad de

Sevilla. En estas primeras reuniones establecimos protocolos para la toma de contacto con los diferentes agentes, EPOs (entidades que apoyan y se implican en el desarrollo del proyecto) y consensuamos y elaboramos fichas para la recogida de la información básica de cada agente o institución.

Equipo de Investigación de la Universidad de Cádiz:

Nos reunimos en la sede de Servicio Sociales Comunitarios de Puerto Real, y la técnica del área Andrea nos presenta a sus compañeras Candela (educadora) y Rocío (trabajadora social) que van a incorporarse al proyecto. Ello les permitirá estar de manera rotatoria. La sesión está orientada a revisar el resumen del proyecto, y planificar los siguientes pasos. Operativamente, acordamos levantar actas de las reuniones y redactarlas de manera rotatoria para llevar un registro del proceso.

Empezamos analizando la utilidad del proyecto. Todas nos indican la necesidad de abordar la problemática del desenganche de una manera interdisciplinar. Tienen claro que el desenganche, por ejemplo, no ocurre en secundaria, sino mucho antes (perspectiva de proceso).

Por otra parte, señalan que en el equipo interinstitucional podrían estar algunas de las personas que conforman la mesa local de absentismo, porque allí hay directores/as de todos los centros, la inspección y los servicios municipales implicados. Indican también que podríamos invitar a chicos del consejo local de la infancia y hablamos de incorporar a asociaciones. Acordamos que pedirán permiso a la mesa de absentismo para que acudamos a la sesión de fin de curso.

El 28 de junio de 2016 hicimos la presentación del proyecto ante la mesa local de absentismo. Asisten a la misma la concejala de Educación y Servicios Sociales, 2 técnicos del área de Educación, 3 técnicos de Servicios Sociales, un director de un centro de Primaria y un jefe de estudios de Secundaria, el representante de la policía local y la inspectora de zona. Faltan muchos directores/as (Claustros y consejos escolares de fin de curso) por lo que se acuerda volver a enviar la información.

Presentamos el proyecto brevemente. Se muestran interesados. Desde la inspección se nos dice que podemos tener problemas de acceso a datos porque son de menores. Acordamos firmar un proceso de cooperación con la Delegación para evitar estos problemas.

A inicios de este curso 2016/17, contactamos con el Ayuntamiento de Puerto Real para ampliar el equipo interinstitucional con la participación de otros agentes e instituciones. Se han sumado al proyecto la orientadora del IES Virgen del Carmen y un representante de la Delegación Territorial



Equipo de Investigación de la Universidad de Huelva.

Tras las primeras reuniones inter-sedes, el equipo de la Universidad de Huelva nos reunimos para establecer los criterios básicos para la selección de la muestra/zona en la cual constituir el equipo interinstitucional. Decidimos seleccionar un distrito escolar de la provincia caracterizado por los altos índices de abandono y desenganche escolar: “El Torrejón”. Este distrito escolar lo conforman seis barrios con diferentes características, aunque todos se encuentran inmersos en problemas de exclusión social, o en riesgo de caer en ella una parte importante de su población. En esta zona se viene trabajando desde hace más de treinta años por parte de algunas instituciones, que han empezado a plantearse, desde la última década, la necesidad de una acción conjunta, integral, que trate el problema desde una perspectiva interdisciplinar.

En primer lugar, nos pusimos en contacto con el Centro de Formación de Profesorado al cual corresponden los centros educativos de esta zona y explicamos el proyecto de investigación con un doble objetivo: conseguir su participación en el equipo y su colaboración como mediadores con los centros educativos de la zona.

Así, el siguiente paso fue la presentación del proyecto de investigación a los representantes de los centros educativos del distrito. Se llevó a cabo una reunión en la cual se presentó el proyecto, invitándolos a exponer algunas necesidades que como representantes del ámbito educativo encontraban en el distrito. Acordamos la participación de un representante de cada centro en el equipo interinstitucional.

Tras esta reunión, concertamos citas individuales con distintos agentes como la policía, asuntos sociales, asociaciones del barrio, etc. para explicarle el proyecto. Los participantes en estos encuentros consideraron que podía ser una propuesta interesante y se acordó realizar una convocatoria con todos los agentes con los cuales se había establecido contacto hasta ahora.

En esta reunión conjunta de todos los agentes se hizo hincapié en la apertura de la metodología de investigación participativa a las necesidades que ellos plantearan. Se acordó comenzar conociendo las diferentes perspectivas y necesidades sobre el desenganche y abandono escolar

En estos momentos, seguimos estableciendo contactos con agentes e instituciones que aún no conocen el proyecto (ejemplo: ayuntamiento) y comenzando a concertar citas con los agentes que ya han confirmado su participación en el equipo interinstitucional.

Equipo de investigación de la Universidad de Sevilla.

Nuestros primeros contactos lo establecimos con el Ayuntamiento de la localidad de Dos Hermanas (Sevilla), en concreto con los Servicios Educativos Municipales. Previamente ya habíamos trabajado en esta zona y la facilidad de acceso a la misma estaba de alguna manera garantizada. Así mismo el conocimiento de las características de la Localidad (con zonas en situación de vulnerabilidad social) se

ajustaba a los criterios establecidos para la identificación de la muestra/zona de estudio.

Esta institución ha sido clave en los posteriores contactos con otros agentes e instituciones. Tanto Mercedes como Raquel (responsables de estos servicios) se han implicado y han facilitado la difusión del mismo en la Localidad.

Con ellas realizamos varias reuniones para presentarles y explicarles el proyecto e invitarles a colaborar en la identificación de agentes e instituciones que pudieran formar parte del equipo interinstitucional. Fruto de estas reuniones, se realizaron dos convocatorias por parte del Servicio Educativo Municipal: la primera, se invitó a todos los equipos directivos y personal de apoyo de Secundaria (Orientadores y Prof. De Apoyo) y Asesores del Centro de Formación del Profesorado de Alcalá (CEP al que pertenece Dos Hermanas) a una reunión informativa y de presentación del proyecto (se envió por e-mail el resumen del mismo previamente); la segunda reunión informativa estuvo dirigida todos a los equipos directivos de todos los centros de Educación Infantil y Primaria. De los asistentes a estas reuniones han aceptado participar en el proyecto el IES Torre de los Herberos (2 Jefas de Estudios y 2 Orientadoras) y el CEIP Orippe. Los dos pertenecen a una zona de Dos Hermanas en desventaja social y son a su vez centros de influencia (los alumnos del CEIP Orippe pasan para Secundaria al IES Torre de los Herberos).

También contamos con la participación en el proyecto de todos los asesores que forman el equipo de formación del CEP de Alcalá, la directora del Centro de Adultos Bujalmoro de la localidad, el Inspector educativo de la zona y estamos en contacto sin confirmar con el Centro de Menores.

De estas reuniones podemos señalar algunos aspectos que posiblemente surjan de nuevo en el análisis de necesidades que se hará en el seno del equipo interinstitucional: por una parte, los participantes que voluntariamente quieren participar en el proyecto sienten la necesidad de dar respuesta en su ruta/puesto de trabajo a la problemática que genera en sus contextos el desenganche y abandono escolar; y por otra parte, asumen la necesidad de trabajar “codo con codo” con otros agentes e instituciones implicados en esta problemática.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que podemos señalar de esta primera fase preparatoria de la investigación la podemos resumir en varias ideas:

- a) Los contextos donde se van a desarrollar el proyecto poseen *un patrón común como zonas en desventaja social*, con alto índice de absentismo y abandono escolar que señalan la punta del iceberg del desenganche escolar (como hemos apuntado en la revisión teórica).
- b) Los procesos de *detección y contacto con los agentes e instituciones ha sido distinto en cada sede*. Esto no resta legitimidad ni fiabilidad al estudio por el



contrario muestra la flexibilidad y adecuación del diseño de investigación a las características de cada contexto.

- c) *La diferencia en la composición* de los miembros que van a formar cada “equipo de apoyo mutuo para el éxito escolar” asegura la adecuación a las necesidades y al funcionamiento de los agentes e instituciones implicadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana Educación Inclusiva*, 9 (1), 111-126.
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cuadernos de Pesquisa*, 44 (144), 732-751.
- 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>
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICI Revista Electrónica de Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15.
- 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), 1-11
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas-Documento de Trabajo 11/2003.
- 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*, falta numero, 119-145.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.
- Parrilla, A. (2013). Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones desde la red de investigación CIES. *Revista de investigación en educación*, 3(11), 7-14.
- 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

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICO DIGITAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA

Scheila Ribeiro de Abreu., Silva¹

CCH/PPGPS –UENF, Brasil

¹abreu.scheila@gmail.com

Resumo. A política de inclusão da educação digital nas escolas que compõem a Rede Salesiana de Escolas apresenta um quadro frente à atual realidade da educação brasileira de inovação pedagógica, necessária de ser analisada e investigada, considerando as questões que cerceiam o cotidiano escolar, e que sejam capazes de impulsionar a aprendizagem e garantir um melhor rendimento dos estudantes. O estudo em pauta se concentra no contexto da escola, nas reflexões que permeiam a gestão administrativa e pedagógica, no papel dos atores que vivenciam tal contexto educacional, considerando as possibilidades, desafios e limites permitidos pela tecnologia de informação e comunicação no enfoque de novas perspectivas pedagógicas.

Palavras-chave: Tecnologia e Educação, Inovação Pedagógica e Gestão Escolar



INTRODUÇÃO

No propício momento em que duas temáticas, currículo e organização do ensino, ocupam espaço fundamental nos principais debates que ocorrem a nível nacional, conjuntamente à avaliação do modelo sustentado pelas políticas públicas em educação realizadas no país na última década, e, ainda, diante de um cenário que apresenta resultados preocupantes acerca da intensa desigualdade e inequidade na educação brasileira, torna-se relevante a iniciativa de uma análise investigativa diante de um cenário que demanda por inovações na educação.

Mudanças na educação são não somente necessárias, como também inevitáveis, entendidas como a expressão de um compromisso decidido e sustentável num determinado tempo histórico, não podendo desconsiderar as conexões entre a educação e a vida social em democracia (ESCUADERO, 2002, p.17).

Diante de um quadro complexo, num tempo que demanda a formação de uma juventude capaz de compreender e lidar com a mudança e a incerteza, frente a um mundo complexo e dinâmico, o país tem vivenciado um intenso movimento de diálogo com as instâncias representativas tanto do cenário educacional quanto da sociedade em geral, voltado à construção da Base Nacional Comum Curricular (BCCN) para a Educação Básica. O tema Culturas digitais e computação no contexto desta discussão situa as tecnologias da informação e comunicação numa perspectiva crítica, enquanto instrumentos de mediação da aprendizagem e as escolas, especialmente os professores, contribuindo para que o aluno possa aprender a obter, transmitir, analisar e selecionar informações.

A UNESCO⁹⁴, em 2014 desenvolveu em um estudo em que analisou os fatores de sucesso do uso da tecnologia em educação e propôs recomendações afim de orientar o trabalho de agentes educacionais, com enfoque especial na América Latina, destaca a questão da docência, considerando que não são apenas os dispositivos que podem fazer mudanças em salas de aulas, mas, sim, as ações didáticas e as intervenções pedagógicas ligadas a essas tecnologias.

OBJETIVOS

Este artigo tem como objetivo analisar os avanços da política educacional desenvolvida pela Rede Salesiana de escolas, de inserção da tecnologia digital e da comunicação no projeto pedagógico e didático da Educação Básica nas suas unidades, apresentando uma reflexão acerca das finalidades e desafios de uma prática pedagógica contextualizada, significativa e com qualidade de aprendizagem.

Tal proposição tem exigido uma nova organização escolar, incorporando aspectos que historicamente tem sido amplamente discutido, mas que carecem de uma

⁹⁴ Seminário Tecnologias para a transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas. São Paulo, 2014.

releitura diante dos desafios que a implementação de um material didático que exige uma postura e uma vivência pedagógica em interação e comunicação, em ambientes reais e virtuais.

Dentro de um extenso arcabouço de reflexões que esta temática suscita, o texto se orientará por uma reflexão sobre: currículo escolar, conhecimento e aprendizagem, formação docente, resultados escolares.

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA

Não existem mais fronteiras para o acesso à informação. Com base em tal premissa, logo nos primeiros meses de sua implantação o projeto da Rede Salesiana de Escolas contabilizou mais de 40 mil downloads dos livros digitais entre os educandos e educadores, com aproximadamente 12 mil alunos e 2.642 educadores, coordenadores e diretores utilizando o material⁹⁵, uma realidade vivenciada nas unidades de ensino localizadas em diversas partes do país.

Os caminhos já trilhados por esta experiência têm conduzidos seus gestores, educadores e demais atores do contexto educacional a diversas reflexões, considerando os desafios, limites e possibilidades que tal experiência apresenta.

Currículo, conhecimento e aprendizagem

A reflexão acerca das demandas do contexto social, das exigências formativas e a própria função social e educativa da escola, conduz a um inquietante pensamento ao se considerar as práticas que ainda imperam na escola atual, que orientadas por uma concepção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem vêm a ocasionar dois problemas cruciais da escolarização atual: a falta de relevância das aprendizagens escolares para a vida e para o mundo do trabalho complexo, permeado por incertezas, e a competição entre os conhecimentos adquiridos na escola e fora desta (GIMENO, 2001).

O novo paradigma⁹⁶ educacional virtual, sustentada nos pressupostos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, se aproxima da discussão fundamental acerca da epistemologia do conhecimento. No entanto, tal inserção coloca-se como um movimento de mudança paradigmática permeadas por questões que exigem um processo de investigação e reflexão aprofundado, em que os docentes necessitam agir de maneira reflexiva para a não adoção de recursos de forma acrítica,

⁹⁵ Informações disponíveis no site: <http://www.rse.org.br>.

⁹⁶ Compreende-se por paradigma: “as realizações científicas universalmente conhecidas, que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade praticante de uma ciência”. (KUHN, 1962, p. 13)



descontextualizada dos meios e da repercussão social, econômica, política e cultural no qual estão inseridos (BEHRENS, 2006).

Este quadro da educação provoca interrogações, entre as quais destaca-se: o que representaria a mudança no modo de educar nas escolas? A incorporação às rotinas pedagógicas e didáticas de novas tecnologias? Qual a visão de conhecimento e aprendizagem que sustenta essa educação em rede, de forma que esta venha a favorecer a realização de uma educação integral, sustentada por valores humanizantes, a cooperação e a autonomia? Seriam as novas tecnologias recursos e não meios de aprendizagem?

O que a experiência vivenciada nos conta é que a sala de aula, nesta perspectiva, torna-se um ambiente favorável à aprendizagem significativa ao aluno, despertando a disposição para o aprender, disponibilizando as informações pertinentes de maneira organizada e no momento apropriado, promovendo a interiorização de conceitos construídos.

No entanto, a relação das crianças e jovens com as tecnologias no processo de aprendizagem escolar carece ainda de investigações. Piaget (1973), em seus estudos acerca da forma de operação do sistema cognitivo no processo de aprendizagem, aponta que no nível epistemológico a aprendizagem ocorre num processo de relativização disciplinar através de um contato direto do sujeito com o objeto de conhecimento, em expansão cognitiva.

Um processo de vai além das fronteiras disciplinares e que demanda tantos questionamentos. Entre eles, importante destacar: se o modelo de educação vigente é disciplinar e o fato epistêmico é transdisciplinar, como realizar uma educação integral, holística? Caminharíamos para uma integralidade do currículo escolar? Num cenário em que a tecnologia da informação se apresenta como principal protagonista no processo de formação do educando, tantas outras indagações são pertinentes.

Ressalta-se aqui a forma, pertinência e estratégias acerca de como os recursos oriundos das tecnologias da informação podem vir a se incorporar às discussões sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que se situam no cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que se deseja realizar tendo em vista os educandos em formação, sobre os valores que deseja trabalhar e sobre as identidades que se pretende vir a construir.

Formação docente

A formação dos professores é uma outra questão necessária de ser investigada. O desenvolvimento das competências técnicas, humanas e políticas, carece de uma sólida formação. No entanto, o que a realidade brasileira apresenta é uma formação inicial na maioria das vezes deficitária, considerando uma série de situações em que esta se enquadra: inequidade, desigualdade, carência de recursos humanos e materiais, entre outras.

A cada dia novas ferramentas tecnológicas são criadas para o benefício da sociedade, entretanto, a discussão pedagógica, curricular, sociológica e política acerca da incorporação de tais recursos tecnológicos à prática docente se encontram bastante ausente do currículo da maior parte das licenciaturas.

Lamentavelmente se assiste às lacunas da formação inicial dos profissionais brasileiros, assim como na formação em serviço. Exige-se que o educador esteja pronto para o desenvolvimento de tantas competências, mas é preciso considerar novos encaminhamentos para a formação docente.

Uma formação em rede, de forma intertransdisciplinar, que envolva o cerne do professor pesquisador sobre a sua própria prática, voltada à discussão sobre conhecimento, conhecimento e aprendizagem, conhecimento em rede, aprendizagem em ambiente real e virtual, metodologias de aprendizagem em interação, pesquisa, currículo escolar e comunidade de aprendizagem, entre outros.

Resultados escolares

É sempre grande a expectativa que a sociedade tem em função do processo de formação realizado nas escolas. Espera-se que toda instituição de ensino promova iguais oportunidades de aprendizagem, a autoconfiança e motivação, de forma que possa ser explorado todo o potencial do educando.

E quando essa reflexão é associada aos objetivos e metas preconizados por avaliações estandarizadas, as questões esforço, mérito e talento das crianças e jovens, as abordagens de ensino e as características das escolas precisam ser consideradas. Então, o questionamento pertinente aparece: por que, atendidas as dimensões propostas pelos objetivos e metas da educação, no contexto do novo paradigma de educação virtual, apenas uma parte dos alunos permanecem respondendo satisfatoriamente às demandas escolares e alcançam sucesso?

CONCLUSÃO

A passos lentos a educação vem usufruindo da tecnologia e ganhando novos patamares na aproximação de alunos, professores e o conhecimento. O essencial está em saber qual é o benefício que cada uma das diferentes tecnologias cumpre e na assertividade dos docentes em converter seus objetivos, numa correta utilização de tais recursos dentro da sala de aula.

Estimular a comunicação entre alunos e professores de forma instantânea ou não, mas mantendo sempre a sinergia física de um modo atrativo, colaborativo, criativo e dinâmico, é o que pode vir a levar a se constituir na instituição educacional mais que um espaço de criação de inteligências competitivas, uma incubadora de pessoas aptas a criarem e recriarem, inovarem, construir suas próprias



plataformas de conhecimento e aprendizagem. Desafios pertinentes a uma escola que se pretenda de vanguarda, inovadora, atenta aos tempos e lugares

Esse “novo” paradigma é um processo ainda em construção para todos os atores envolvidos no cenário educativo: direção, corpo docente, pais e alunos. Estreitar esse canal de comunicação entre tecnologia, docência e educação é uma forma de estar à frente na geração do conhecimento, transformando a maneira de educar e evoluir no processo pedagógico de ensino e aprendizagem.

Necessário se faz aprofundar tais questões considerando que a educação é um processo e a vivência da transdisciplinaridade pode ocorrer sem perder o detalhamento das singularidades de cada área curricular com a utilização de diversos recursos, entre eles os das tecnologias da informação, estando o currículo e a organização do ensino voltados para o estudo de fenômenos, situações-problema, pesquisa e outras formas de organização do ensino.

O enfoque da investigação centrado na escola perpassa a intencionalidade de análise de uma política educacional, norteadora de um projeto educacional de uma rede de ensino (RSE) que congrega diversas unidades escolares. O questionamento acerca das mudanças pedagógicas a partir da inserção da tecnologia digital e da vinculação entre tais mudanças e o rendimento escolar dos alunos, busca sinalizar para a necessária investigação acadêmica sobre as evidências que se apresentam em cada escola, conformando um cenário de sucesso ou ainda de frustração/decepção e os apontamentos para as questões que demandam investimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Behrens, Marilda Aparecida. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- Escudero, J. M.(2002). "Prólogo", In M. Fullan: *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro. (pp. 13-17)
- Gimeno Sacristan, J. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Kuhn, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- Piaget, J. *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa, Bertrand, 1973.

EJE TEMÁTICO

3

PRÁCTICAS INNOVADORAS INCLUSIVAS EN E.S.O., BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y OTRAS ENSEÑANZAS



LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO HERRAMIENTA EFICAZ PARA EL ÉXITO EDUCATIVO EN EL PROGRAMA MARE.

Cantón Mayo, Isabel¹, Ferrero de Lucas, Elena², García-Martín, Sheila³

Universidad de León, España

¹e-mail: icanm@unileon.es, ²e-mail: eferd@unileon.es,

³e-mail: sgarcm@unileon.es

Resumen. La Gestión del Conocimiento incluye dos grandes ámbitos, por un lado, los procesos y por otro, las herramientas que permiten transformar la información en conocimiento, difundir el conocimiento generado y gestionar el aprendizaje resultante. El objetivo de este trabajo fue incorporar la gestión del conocimiento en la Medida de Apoyo y Refuerzo Educativo (MARE) en un Instituto de Educación Secundaria (IES) para favorecer el éxito educativo de los alumnos participantes. Se presentan dos de las actividades desarrolladas durante el curso 2014/15 con 25 alumnos de 1º y 2º de ESO. Los resultados obtenidos muestran que la gestión del conocimiento es una herramienta facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a los hábitos de estudio, la planificación temporal y la comunicación afectiva. Se discuten, finalmente, las implicaciones de dichos resultados. (Durante la realización de este estudio, la autora S. García-Martín recibió, en concurrencia competitiva, una ayuda para la realización de estudios de doctorado de la Universidad de León, 2015).

Palabras clave: Gestión del conocimiento, Herramientas, Instituto de Educación Secundaria, Éxito Escolar, MARE.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La gestión del conocimiento se puede definir como el modo en el que las organizaciones modifican su base de conocimiento para asegurar así la innovación continua de sus proyectos. Las organizaciones educativas, como óptimos contextos de gestión, han de estar preparadas para el cambio constante que trae consigo una sociedad en continua evolución (García-Martín y Cantón, 2016). Las personas, los procesos, los recursos y especialmente el conocimiento de las organizaciones han de estar al servicio de las nuevas realidades (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015).

Al hablar de gestión de conocimiento destacamos dos grandes ámbitos; por un lado las categorías de gestión del conocimiento (Cantón y Ferrero, 2016) y por otro, las herramientas que permiten crear y gestionar el conocimiento en la organización educativa (Rodríguez, 2015). Delimitamos cuatro categorías o procesos en la gestión del conocimiento y las herramientas que pueden utilizarse para lograr los objetivos planteados:

- *Gestión de la información*, consiste en la obtención de información requerida. Esta categoría se incluye en el proceso de localización, almacenamiento y acceso a la información. Algunas de las herramientas que pueden utilizarse para desarrollar este proceso son las bases de datos o los motores de búsqueda, entre otras.
- *Transformación de información en conocimiento*, consistente en categorizar la información y simplificarla. Lo que viene a conformarse como un proceso de creación de conocimiento. Algunas de las herramientas que han de utilizarse para esta creación son los foros o los debates, la lluvia de ideas o la mentoría.
- *Difusión del conocimiento generado*, permitiendo que las personas dispongan del conocimiento adecuado haciendo del conocimiento tácito, un conocimiento explícito. A través de herramientas como los correos electrónicos, la mensajería instantánea, las wikis o los blogs, entre otras.
- *Gestión del aprendizaje resultante*, categoría integrada en el proceso de utilización del conocimiento generado, con la finalidad de integrar y aplicar el conocimiento adquirido. Las herramientas a utilizar para este proceso son los mapas de conocimiento o árbol de decisiones, entre otras.

Las diferentes revisiones llevadas a cabo para estudiar los efectos de la implementación de procesos de gestión del conocimiento y de herramientas en las organizaciones educativas, muestran que su desarrollo resulta efectivo y positivo, no sólo en el rendimiento organizativo de la escuela, sino también, en el rendimiento escolar de los estudiantes (García-Martín y Cantón-Mayo, 2016; García-Martín, Hidalgo y Cantón, 2016, Palazón, 2013), en su satisfacción y en el aumento de su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Espigares y García, 2010).

De manera que si los procesos de gestión del conocimiento inciden positivamente en los resultados de los alumnos, ¿podrían, en última instancia, favorecer el éxito académico en etapas con alto nivel de absentismo y abandono escolar como la Educación Secundaria Obligatoria?, ¿podrían mejorar los resultados académicos de colectivos vulnerables tales como alumnos con necesidad de compensación educativa por razón de sus circunstancias de desventaja o con desconocimiento de la lengua vehicular?

Estas preguntas de investigación fueron planteadas por las autoras, quienes trataron de acercar la gestión del conocimiento al Programa para la Mejora del Éxito Educativo de la Comunidad de Castilla y León (Consejería de Educación, Comunidad de Castilla y León, 2014).

El Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León, regulado por la ORDEN EDU/872/2014 de 10 de octubre, trata de incrementar las tasas de titulación y contribuir a la reducción del abandono escolar temprano en la comunidad autónoma; configurándose como una valiosa herramienta de refuerzo y consolidación de conocimientos, áreas y materias estratégicas. Este programa está dirigido al alumnado que precisa apoyo y refuerzo en áreas y materias instrumentales, en planificación y organización del trabajo, hábitos y técnicas de estudio y habilidades para la integración y adaptación al grupo.

Entre las medidas que incluye este programa para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje y la incorporación e integración al centro del alumnado; se encuentra la de *impartición de apoyo y refuerzo fuera del periodo lectivo de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria*, medida en la que se centra la experiencia que presentamos en esta comunicación.

Esta medida tiene como finalidad facilitar la adquisición de destrezas básicas, la incorporación al ritmo de trabajo ordinario del aula y a las exigencias de las diferentes materias y la mejora de sus expectativas personales y de convivencia de alumnos de centros docentes públicos de la comunidad de Castilla y León con necesidad de compensación educativa por razón de sus circunstancias de desventaja o desconocimiento de la lengua vehicular que promociona sin aprobar las materias instrumentales de lengua castellana y literatura y matemáticas (Consejería de Educación, Comunidad de Castilla y León, 2014).

La *Medida de Apoyo y Refuerzo Educativo (MARE) para los cursos de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria* tiene carácter voluntario para el alumnado, aunque su participación debe ser autorizada por padre, madre o representante legal que se comprometerá de forma explícita a la asistencia continuada de su hijo o hija. El alumnado asiste al desarrollo de la medida, al menos, durante cuatro horas semanales en horario de tarde, en grupos de al menos 5 alumnos hasta 12, como máximo. La intervención docente consiste en la impartición de contenidos relacionados con el dominio de aprendizajes instrumentales de lengua castellana y literatura y matemáticas, así como la planificación, organización, hábitos de trabajo y habilidades para la integración y adaptación al grupo y al centro.



OBJETIVOS

El objetivo general de la presente experiencia fue: favorecer el éxito educativo a través de la incorporación de la gestión del conocimiento en la *Medida de Apoyo y Refuerzo Educativo (MARE) para los cursos de 1º y 2º de ESO* en un Instituto de Educación Secundaria (IES) público de León durante el curso 2014-15.

Para alcanzar dicho objetivo general, se propusieron los siguientes objetivos específicos.

- Integrar las categorías de gestión del conocimiento en las actividades de apoyo y refuerzo al alumnado de 1º y 2º de ESO.
- Utilizar herramientas de gestión del conocimiento en las actividades de apoyo y refuerzo al alumnado de 1º y 2º de ESO.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Esta experiencia se desarrolló en un IES de titularidad pública de la ciudad de León. El programa MARE se implementó en 25 alumnos, en horario de tarde, en un aula que contaba con recursos tecnológicos tales como un Ordenador y una Tablet.

Este programa, además de tratar de optimizar los resultados académicos de los estudiantes con la realización de tareas escolares, pretende mejorar la convivencia de los alumnos en el centro y establecer hábitos de estudio. A continuación, presentamos dos de las actividades trabajadas durante el curso 2014-15.

ACTIVIDAD 1: HÁBITOS DE ESTUDIO

Objetivos generales:

- Mejorar los hábitos de trabajo, de estudio y de organización personal del alumnado para favorecer su integración en el grupo y en el centro.
- Incrementar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje.

Descripción de la actividad

En primer lugar se elaboró **un dossier** con aspectos importantes tales como: *pre lectura, lectura comprensiva, subrayado, esquemas, memorización, práctica, repaso y los apuntes en clase*. Además se diseñó un **cronograma de estudios personal** que contempló los siguientes aspectos: *horario académico, cómo organizo el tiempo de trabajo, acontecimientos y fechas límites, registro de horas de estudio, de sueño y de ocio*. Con ambos materiales se trabajó durante todo el año.

Procesos de gestión del conocimiento y herramientas utilizadas

<i>Gestión de la información</i>	<i>Transformación de información en conocimiento</i>	<i>Difusión del conocimiento generado</i>	<i>Gestión del aprendizaje resultante</i>
Dossier de hábitos de estudio (esquemas, mapas conceptuales, agenda personal)	Fichas de actividades tipo Agenda Cronograma de estudio personal	Puesta en práctica y seguimiento durante todo el curso	Resultados académicos

Cuadro 1. Relación de las categorías de la G.C respecto a las herramientas utilizadas en la primera actividad.

ACTIVIDAD 2: COMUNICACIÓN AFECTIVA*Objetivos generales:*

- ✓ Desarrollar una correcta comunicación entre alumnos para prevenir situaciones de conflicto.
- ✓ Generar la confianza en sí mismos.
- ✓ Fomentar la integración de los alumnos en el grupo-clase y en el centro.

Descripción de la actividad

Esta actividad se desarrolló en dos sesiones de trabajo (100 min) en un total de 18 alumnos, que estuvieron presentes durante ambas sesiones. Se utilizó el lenguaje cinematográfico mediante la visualización de un cortometraje acerca de la comunicación afectiva en ámbitos académicos y sociales.

En primer lugar, antes de ver el cortometraje, se entregó a los alumnos una ficha con cuestiones-casos en relación a cómo afrontan las relaciones afectivas entre compañeros de clase con el fin de recoger las ideas previas del alumnado en torno a la temática. Entre las preguntas-casos se incluyeron: ¿Cómo es mi lenguaje no verbal en las diferentes situaciones comunicativas con mis compañeros (cuando me enfado, estoy triste, contento)?, ¿Sé controlar mis emociones?

Tras el visionado del cortometraje se intervino brevemente, comentando los aspectos más relevantes y los que exigieron una explicación complementaria. En este sentido, se animó al grupo clase para lograr la mayor participación posible. Después se comentaron las escenas más destacadas por los alumnos, realizándose un *foro o debate* para participar toda la clase.

Al finalizar la actividad se ideó un protocolo de actuación ante conflictos mediante la realización de un mural en clase y se valoraron los aspectos positivos de la empatía y la amistad. Dicho mural se incluyó en el corcho del aula de manera que visualmente pudiera contribuir a la sensibilización respecto a los valores trabajados.



Procesos de gestión del conocimiento y herramientas utilizadas

<i>Gestión de la información</i>	<i>Transformación de información en conocimiento</i>	<i>Difusión del conocimiento generado</i>	<i>Gestión del aprendizaje resultante</i>
Buscadores: google, wikis, blogs, debate, lluvia de ideas libros de diferentes temáticas y fichas de trabajo	Foro-debate Fichas de trabajo	Protocolo Mural	Mapa de conocimiento Actividad evaluadora

Cuadro 2. Relación de las categorías de la G.C respecto a las herramientas utilizadas en la segunda actividad.

EVIDENCIAS

El desarrollo de la primera actividad resultó fundamental. Los contenidos trabajados a pesar de ser implementados en el aula ordinaria aún son deficitarios en los alumnos del programa MARE. Lo que pudimos comprobar a la hora de ponerlos en práctica en el aula, ya que la mayoría de los alumnos no sabían planificarse de manera eficiente ni tampoco utilizar las herramientas a la hora de estudiar tales como: esquemas, mapas conceptuales o el subrayado.

Por su parte, el desarrollo de la segunda actividad repercutió de forma positiva en los estudiantes que se quedaron muy impresionados por la argumentación, el tema y varias de las escenas presentes en el cortometraje. En este sentido, se pretendió conseguir un valor didáctico mediante la sensibilización y una actitud positiva a la consecución de determinados valores humanos como son: la amistad, la convivencia, el compañerismo, la integración y el esfuerzo. El registro de comentarios por parte de los alumnos, mostró que mayoritariamente estaban satisfechos respecto a la selección del cortometraje y a la argumentación. Por lo que en posteriores cursos se ha continuado desarrollando esta actividad.

Finalmente, respecto a los resultados académicos de los alumnos, en el programa MARE del curso 2014/15, el desarrollo de procesos y el uso de herramientas de gestión del conocimiento no pareció incidir de manera directa o a corto plazo pero sí en los cursos posteriores.

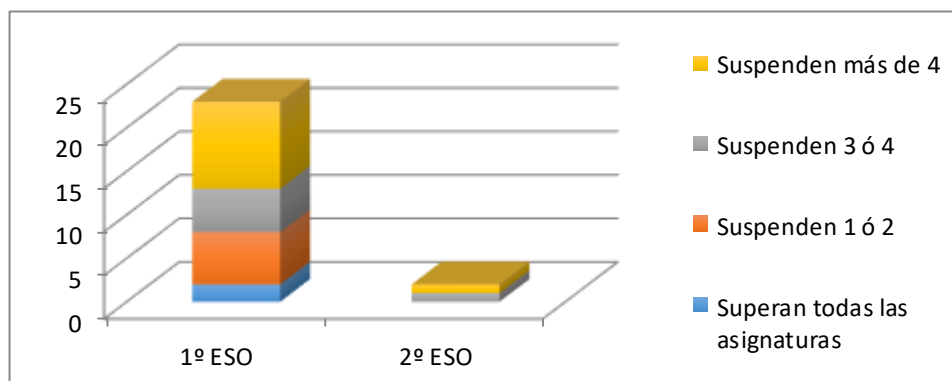


Gráfico 1. Resultados académicos de los alumnos del programa MARE.

Como se puede observar en el gráfico, los resultados de los estudiantes al finalizar el programa no se vieron directamente influidos por las actividades desarrolladas. Pues de los 25 alumnos del programa, sólo dos consiguieron aprobar todas las asignaturas, 9 suspendieron de una a tres asignaturas y los 14 restantes suspendieron cuatro o más.

CONCLUSIONES

Los alumnos que asisten a la medida de apoyo y refuerzo (MARE) presentan bajo rendimiento académico y problemas de integración en el aula escolar y en el centro, en la mayoría de los casos. Por tanto, el éxito escolar ha de entenderse de forma relativa. Éste no puede centrarse únicamente en las calificaciones obtenidas o en las asignaturas superadas a final de curso, sino en la integración social del alumno, en la adquisición de hábitos de trabajo, en la incorporación al ritmo de trabajo ordinario en el aula y en la mejora de sus expectativas personales y de convivencia.

Al trabajar con herramientas y procesos de la gestión del conocimiento dentro del programa, consideramos haber cumplido los objetivos planteados. Ya que se han obtenido resultados positivos, tanto en la parte social como en la académica. Entendiéndose, la parte social como el establecimiento de la comunicación afectiva entre iguales y con el profesorado, y la académica, como el desarrollo de hábitos de estudio, planificación temporal y en última instancia, los resultados escolares a final de curso. Mientras que los resultados en el ámbito social han sido visibles casi de inmediato, consideramos que en el ámbito académico, los resultados escolares sólo obtuvieron un tímido repunte que se comprobó en los años posteriores.

Respecto a las debilidades del estudio, considerar que no podemos generalizar los resultados obtenidos debido a la escasez de tiempo, a que es un estudio de caso y al tamaño de la muestra, no representativa de la población.



Aun así los resultados obtenidos son esperanzadores; éstos sugieren que la implementación de la gestión del conocimiento, tanto de los procesos como de las herramientas, resulta ser facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente a corto plazo, con la adquisición de hábitos de estudio y de planificación temporal, así como con el establecimiento de la comunicación afectiva.

Dichos resultados sugieren la necesidad de implementar la gestión del conocimiento y el uso de herramientas, especialmente las tecnológicas, de manera continuada, así como de recoger evidencias de los resultados obtenidos a corto y a largo plazo. Por ello, consideramos que es necesario seguir mejorando e innovando en el desarrollo de las actividades para el programa MARE, incluyendo la gestión del conocimiento como herramienta eficaz para el éxito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cantón, I. y Ferrero, E. (2016). La gestión del conocimiento en revistas de educación. *Educar*, 52(2), 401-422.

Consejería de Educación, Comunidad de Castilla y León. (2014). ORDEN EDU/872/2014, de 10 de Octubre, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo. Recuperado (28.11.2016) de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/calidad-evaluacion/programa-mejora-exito-educativo>.

Espigares, M.J. y García, R. (2010). Evaluación de un modelo de gestión del conocimiento educativo-musical: El modelo Bordón. *Leeme. Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 25, 49-64.

García-Martín, S. y Cantón, I. (2016). Revisión de experiencias sobre gestión del conocimiento en organizaciones educativas. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad*, 16(1), 178-191. ISSN: 1695-324X

García-Martín, S. y Cantón-Mayo, I. (2016). La adecuada gestión del conocimiento en las escuelas. En J.L. Castejón (Comp.). *Psicología y Educación. Presente y futuro* (pp.2357-2363). Madrid: ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación. ISBN: 978-84-608-8714-0

García-Martín, S., Hidalgo, S. y Cantón, I. (2016). La gestión del conocimiento en instituciones educativas. Implicaciones en el éxito escolar. En J. Gairín (Ed.). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo*. Barcelona: Wolters Kluwer. ISBN: 978-84-9987-175-2

Palazón, J. (2013). ¿Es efectivo el podcasting/vodcasting? Investigación-Acción en el aula de música en Educación Secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43. 51-64.

Rodríguez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: Arco.

Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.

ACTIVIDAD PRÁCTICA INCLUSIVA INCLUIDA EN UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE INTEGRAL PARA ALUMNOS CON RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR

**Conesa Alcaraz, Raquel¹, Caballero Escribano, M^a Angeles²,
Garro Peñaranda, Eva³, Méndez Méndez, Antolín⁴**

¹ Instituto Educación Secundaria Pedro Peñalver, Murcia
e-mail: raquel.conesa@murciaeduca.es , España

Resumen. Ante la necesidad de abrir posibilidades e itinerarios para jóvenes que fracasan en la ESO, desarrollamos en nuestro centro, el IES Pedro Peñalver, de el Algar , en Murcia, el programa de aprendizaje integral en el segundo curso de ESO. Dentro de este programa se presenta este trabajo que recoge la actividad llevada a cabo con este grupo de alumnos de entornos sociales desfavorecidos, alto grado de absentismo e inadaptación al entorno educativo. Se planteo la construcción de un huerto ecológico y un jardín vertical, de manera que fueran después ellos los monitores que enseñasen su funcionamiento al resto de los alumnos el centro. La actividad consta de dos fases claramente diferenciadas: una primera fase de investigación y puesta en marcha del huerto y el jardín y una segunda fase en la que transmiten lo aprendido al resto de compañeros, buscando con ello la inclusión y aceptación de estos alumnos en el centro educativo.

Palabras clave: absentismo, aprendizaje integral, huerto, inclusión



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El abandono escolar es el resultado de la interacción de dos factores: los relacionados con el centro escolar y los relacionados con el contexto individual, familiar y social (Thibert, 2013).

Comenzando con el centro escolar y el sistema educativo sabemos que algunos alumnos abandonan en la etapa de secundaria porque no encuentran motivación ni un sistema de enseñanza atractivo en la educación tradicional (Field et al, 2007). Por tanto, el reto consiste en hacer atractiva la educación y conseguir que estos jóvenes se mantengan en el sistema hasta, como mínimo, conseguir el título de educación secundaria obligatoria. Muchos investigadores sugieren la necesidad de una reforma de los currículos, para hacerlos más interesantes y que reflejen las cambiantes demandas del mercado laboral y respondan a las demandas de las empresas (Cedefop, 2011; Dale, 2009; OECD, 2012).

Además existe una fuerte relación entre desventaja socioeconómica y desventaja educativa (Eurofound, 2012). El abandono resulta mucho más intenso en el caso de las familias con menores rentas.

Influye también la formación académica de la familia: de media, seis de cada diez niños de los veintiocho Estados miembros de la UE cuyos padres presentan un nivel académico bajo están en riesgo de pobreza y exclusión social, y por tanto, en riesgo de sufrir desventaja educativa.

Un entorno familiar poco comprometido tampoco ayuda, parece que la escasa supervisión de los padres y la falta de implicación en la educación de los hijos ejercen una gran influencia sobre el absentismo.

Por último hay un gran número de jóvenes de origen extranjero entre aquellos que abandonan prematuramente la educación y la formación en muchos países europeos. Las tasas son especialmente altas en Grecia, España e Italia (Eurostat, 2014). Según un estudio realizado en España, el mero hecho de proceder de otro país aumenta la posibilidad de fracaso escolar en un 16% (IVIE, 2013). En la actualidad, mientras la tasa de abandono es del 20,6% para los españoles, se eleva hasta el 42,8% en el caso de los extranjeros.

Como resultado de la interacción de todos estos factores nos encontramos en nuestro sistema educativo con grupos de alumnos, generalmente de clases sociales desfavorecidas, con escasos recursos económicos y muy poca motivación hacia el estudio. Dentro de este contexto se hacen necesarios programas específicos que sean capaces de “reconducir” al sistema educativo a estos alumnos. Siendo bien conocido el fracaso que con ellos supone el sistema ordinario se plantean nuevas formas de trabajar los contenidos, que les sean atractivos y les permitan recuperar la motivación por el estudio.

Dentro de estas medidas, en el artículo 28 del Decreto 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, se regula el Programa de Aprendizaje Integral (P.A.I.), dirigido a:

“Alumnado de segundo curso de la ESO que valore negativamente el marco escolar y presente serias dificultades de adaptación al medio, debido a condiciones personales o de historia escolar que hagan muy difícil su incorporación y promoción en la etapa por presentar absentismo y riesgo de abandono escolar y no reúnan los requisitos de acceso a enseñanzas de formación profesional”.

Esta actuación se encuadra en el marco del Programa Operativo FSE 2014-2020 de la Región de Murcia, de acuerdo con el Objetivo Específico 10.1.2. (OE.10.1.2), por el que se espera reducir el abandono educativo temprano y mejorar los resultados educativos especialmente del alumnado con necesidades específicas o a través de medidas de apoyo personalizadas y de proyectos de los centros o los organismos competentes.

El Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento se enmarca en un contexto de enseñanza y aprendizaje que incorpora una estructura conjunta de ámbitos y materias, una metodología eminentemente práctica que permite integrar contenidos imprescindibles de segundo y tercero de la etapa a través de centros de interés, con una distribución de los tiempos más abierta y flexible y una relación alumno-profesor más adaptada a las características y necesidades de los alumnos que cursan este programa.

En este trabajo describiremos una de las actividades prácticas llevadas a cabo en un grupo de segundo de ESO dentro del programa para la mejora del aprendizaje.

Para comenzar a trabajar con este grupo se decidió elegir una actividad que reuniese una serie de características que pensábamos podrían atraer a nuestros alumnos: una actividad que fuera mayoritariamente al aire libre, manipulativa, nueva, que potenciase el trabajo en equipo y la colaboración y en la que se trabajasen contenidos de una forma totalmente distinta a lo que conocían hasta ahora.

La construcción de un huerto y jardines verticales con palets reciclados cumplía, en principio, con todos estos ítems y por eso fue seleccionada.

El grupo objeto de la intervención está formado por diez alumnos con las siguientes características:

- 8 chicos y 2 chicas
- Alto grado de absentismo: estos alumnos han faltado de forma continuada o esporádica durante el curso anterior.
- Bajas habilidades sociales: se comunican entre ellos con gritos, insultos, empujones, desconocen como tratar a los docentes.
- Dificultades de aprendizaje: sin expectativas de titular en la ESO siguiendo un currículo ordinario y tras aplicar todas las medidas de atención a la diversidad del centro. Presentan problemas de comprensión



oral y escrita, no conocen conceptos básicos científicos, no dominan la aritmética básica, problemas en la escritura, etc.

- Comportamiento disruptivo: se levantan en clase, interrumpen a los profesores, no piden el turno de palabra, etc.
- Alto conflicto familiar : provienen de contextos familiares desestructurados, donde no existe apoyo ni control sobre ellos.
- Bajo apoyo emocional : no tienen refuerzos positivos lo que se traduce en baja autoestima y falta de confianza en sí mismos.
- Ausencia de disciplina: retrasos a la entrada de clase, falta de material con el que trabajar, incumplimiento de fechas de entrega de trabajos, etc.
- Conductas desafiantes y agresivas: no se adaptan al medio escolar ni al entorno educativo
- Voluntad de no continuar con estudios superiores: muestran intención de integrarse en el mundo del trabajo al alcanzar la edad laboral.
- Coqueteos con drogas blandas

OBJETIVOS

Con la realización de esta actividad práctica dentro de nuestro programa, se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Eliminar o reducir al máximo el absentismo de estos alumnos.
- Trasladar los contenidos teóricos de la materia a experiencias reales, manipulativas y formativas.
- Mejorar sus competencias básicas: competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia cultural y artística, competencia en aprender a aprender, competencia social y ciudadana, competencia lingüística y competencia en el tratamiento de la información y digital.
- Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina y trabajo en equipo.
- Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos.
- Evitar y prevenir conductas agresivas y desarrollar en ellos una conducta de responsabilidad personal.
- Fomentar el respeto por la tierra como fuente de vida y desarrollar el interés por no degradarla.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Para llevar a cabo nuestra actividad buscamos en primer lugar un hueco en el currículo que nos permitiese enseñar, incluir y que nos proporcionase las horas necesarias para llevarla a cabo. En este programa existe una mayor flexibilidad en cuanto a las materias curriculares que se cursarán, de manera que las asignaturas al uso desaparecen como tales y quedan agrupadas en los llamados ámbitos. El ámbito científico del programa consta de 8 horas semanales, de manera que la encuadramos dentro de esta materia.

La actividad se llevó a cabo durante un período de 16 semanas, variando el número de dedicación semanal según las necesidades. En una primera fase de 12 semanas se puso en marcha el huerto ecológico y el jardín vertical. En la segunda fase, de 4 semanas, se realizaron talleres con el resto de grupos de la ESO.

La actividad se secuenció en tareas que debían ir siendo resueltas por los alumnos, siempre con la ayuda del profesorado. Estas son:

- Tarea 1: Búsqueda de información sobre jardines verticales con palets y huertos ecológicos, puesta en común y toma de decisiones.
- Tarea 2: Preparación del terreno del huerto (abonado, instalación de riego y siembra) y preparación de los palets para el jardín vertical (lijado, forrado, pintado y siembra)
- Tarea 3: Mantenimiento del huerto y del jardín vertical.
- Tarea 4: Preparación de los talleres para el resto de compañeros.
- Tarea 5: Talleres con el resto de grupos de la ESO:

Para recoger cada fase del trabajo, así como otras actividades que surgieron en el desarrollo de la actividad (investigación con plagas, tratamientos, creación de abonos naturales, etc.) se creó una página web (raquelconesa.weebly.com) donde se colgaron sus trabajos de investigación, fotos de todo el proceso, artículos interesantes relacionados con la temática y enlaces. Esta página se enlazó en la página web del instituto y está a disposición de toda la comunidad educativa. Algunos profesores la usaron en tutoría para ir mostrando el trabajo que se estaba haciendo, muchos padres también nos siguieron por este canal y a nosotros nos sirvió para llevar un registro exhaustivo de todo lo que íbamos haciendo.

Las líneas generales metodológicas que se siguieron fueron las siguientes:

- Trabajamos en un doble sentido, buscando asentar conocimientos por un lado y motivar y reforzar habilidades sociales por otro.
- Favorecimos el desarrollo de aprendizajes significativos, con tareas integradas, que faciliten la asimilación de contenidos, ligadas a la realidad y al entorno próximo del alumno.
- Realizamos actividades muy variadas donde se pudieran poner en práctica



diferentes competencias.

- Se plantearon sencillas investigaciones, como búsqueda de información, elaboración de documentación o trabajo experimental.
- Planteamos actividades tanto de realización individual como colectiva, para favorecer en las primeras la reflexión y autonomía personal y en las segundas el trabajo cooperativo.
- Se potenció el trabajo en grupo.
- Se desarrollaron experiencias en el laboratorio para favorecer el aprendizaje y la motivación del alumnado.
- Las tareas se enfocaron de forma gradual, con niveles crecientes de dificultad.
- Se potenció el uso de las TICs.
- Se atendieron los distintos ritmos de aprendizaje.

EVIDENCIAS

Con la puesta en marcha de esta experiencia hemos conseguido logros en diferentes aspectos:

Se ha reducido el absentismo de nuestros alumnos, que pasan de tener una media de un 30% de faltas mensuales al 10-12%. En algunos casos se elimina por completo este absentismo. Se ha conseguido un clima de trabajo relajado, sin rechazo al trabajo en el aula y donde se observa colaboración entre ellos para resolver las tareas. Además han sido capaces de relacionar la parte teórica aprendida en el aula con el trabajo práctico realizado fuera de ella.

Pasan a ser alumnos más aceptados en el centro, en algunos casos hasta envidiados por su especial horario y actividades desarrolladas. También hemos observado una reducción en sus niveles de agresividad lo que se ha traducido en una considerable reducción de amonestaciones y un clima más pacífico en el centro.

Se han afianzado unas normas de comunicación que permitan que todas las voces sean escuchadas y no permitiendo que se denigren a las personas o deterioren las relaciones entre éstas o al entorno.

Hemos mejorado sus competencias básicas, 5 de los 10 alumnos aprobaron prácticamente todo ya en la primera evaluación.

Defiende su huerto como espacio de trabajo personal, lo cuidan, se preocupan cuando hay alguna inclemencia meteorológica y han aprendido como se puede ser autosuficiente.

Con respecto al profesorado señalamos como reflexión que cualquier cambio que busquemos a objeto de evitar el absentismo debe pasar por hacer cambios

significativos a nivel personal para mejorar la calidad de nuestros ambientes de aprendizaje. Los docentes deben formarse en las competencias necesarias y estar comprometidos.

CONCLUSIONES

Nuestra experiencia con el huerto y los jardines verticales ha sido muy enriquecedora. Como mejoras a raíz de llevar a cabo esta actividad podemos citar, a nivel práctico:

- Se ha reducido la tasa de absentismo en estos alumnos.
- Se ha reducido el número de amonestaciones y expulsiones.
- Se ha mejorado el clima de clase.
- Se han sentido valorados por el resto de sus compañeros.
- Se observa una mejora destacable en la forma de relacionarse entre ellos, con el resto de compañeros y con los profesores.

Las graves repercusiones que sobre el proceso de aprendizaje tiene el absentismo hacen necesaria una amplia y urgente intervención dentro de los programas educativos. Para nosotros el resultado ha sido positivo, en tanto en cuanto nuestros alumnos han realizado un trabajo de autocrítica con muchos de sus comportamientos y actitudes. Han sabido identificar conductas conflictivas que debido a su cotidianidad pasaban desapercibidas para ellos. Nos hemos dado cuenta de que es necesario conocer en profundidad la personalidad de cada chico: sueños y metas personales, conflictos, nivel de autoestima y dirigirlo al descubrimiento de sus capacidades y aptitudes. Cuando sienten que alguien cree en ellos y que no los etiqueta como “chichos malos” surgen habilidades, cualidades y potenciales hasta ese momento ocultos. No cabe duda de que es un trabajo arduo, que necesita una cualificación y una predisposición especial por parte del profesorado, pero es la esencia de nuestro papel como educadores.

Está ampliamente demostrado que los buenos resultados del alumnado depende tanto de su relación con los compañeros como el del interés de la familia. Creemos firmemente en la necesidad de establecer vínculos para trabajar en equipo entre todas las fuerzas sociales implicadas en este problema: profesorado, familia e instituciones. Sólo de esta manera conseguiremos abarcar el problema del absentismo desde todos los ángulos y conseguir que el centro educativo (y estos programas particularmente) cree cohesión, integración y triunfe en sus más alto objetivo: proporcionar formación y cultura para todos por igual. Nos encontramos ante un reto al que no se puede dar respuesta desde la unilateralidad, necesitamos trabajar en colaboración con otras instancias educativas y de intervención social creando un proyecto de intervención socioeducativa compartido que permita superar los problemas actuales y favorecer una mayor integración.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourke, C., Rigby, K. and Burden, J. (2000). Better Practice In School Attendance: Improving the school attendance of indigenous students. Canberra: DETYA. Available at: http://www.detya.gov.au/schools/Publications/2000/Attend_Synth.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.

Cedefop, 2011. Briefing note - When defining learning outcomes in curricula, every learner matters. Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9060_en.pdf

Dale, R., 2009. Early School Leaving: Lessons from Research for Policy Makers. Report written on behalf of NESSE (Network of experts in social science of education and training). Disponible en: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>

OCDE, 2012. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris: OCDE.

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). Disponible en: <http://www.eurofound.europa.eu/emcc/erm/studies/tn1109042s/index.htm>

IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas), 2013. El abandono educativo temprano: Análisis del caso español. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano.pdf?documentId>

Cresswell, J., Underwood, C. & Withers, G. (2002). Evaluation of the University of Canberra Programme for Advanced Literacy Development Scaffolding Literacy with Indigenous Children in School. Canberra: DEST: to be available on the DEST website shortly.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA DE INMERSIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

Pevida Llamazares, Dolores¹ y Dopico Rodríguez, Eduardo²

¹Instituto de Educación Secundaria IES Pando

dolorespevida@gmail.com, España

²Universidad de Oviedo, España

dopicoeduardo@uniovi.es, España

Resumen. Se presenta para su análisis y discusión una experiencia de educación inclusiva que trata de dar respuesta educativa a las necesidades específicas detectadas entre el alumnado extranjero que, con escasa competencia en la lengua vehicular de enseñanza, se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo. Describimos las aulas de inmersión lingüística, como recurso a través de la experiencia práctica del aula de inmersión sociolingüística del IES Pando de Oviedo (Asturias). Esta aula ha atendido en los últimos 7 años a 108 alumnos y alumnas procedentes de 12 países diferentes. Con un diseño curricular fundamentado en la educación inclusiva, el aula trabaja sobre estrategias didácticas que reproducen experiencias de vida prácticas en torno a la interculturalidad, la coeducación y la progresiva autonomía de los estudiantes con el objetivo de que sean capaces de incorporarse en el menor tiempo posible a sus aulas ordinarias con una competencia lingüística en español suficiente que les permita proseguir adecuadamente sus estudios. Los resultados de progreso así lo revelan. La metodología docente, basada en el aprendizaje por proyectos genera sinergias educativas de aprendizaje cooperativo entre el alumnado que convierte este aula en una verdadera experiencia de inclusión y de vida. Esta acción socioeducativa informa acerca de las necesidades de formación inicial y continua del profesorado en materia de atención a la diversidad y la necesidad manifiesta de capacitarles en estrategias inclusivas.

Palabras clave: inmersión sociolingüística; educación inclusiva; educación intercultural; coeducación



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Al presentar prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito educativo, nos encontramos siempre con la dificultad de trasladar descriptivamente elementos de la práctica docente que construyen teoría pedagógica sin tener más pretensión que mejorar las experiencias de aprendizaje. Aunque la realidad objetiva nunca puede ser capturada (Denzin y Lincoln, 2012), tal vez descriptores fenomenológicos como *idea-acción-hecho* (suceso) puedan ayudarnos a mostrarlas adecuadamente y contribuir así a la reflexión colectiva sobre estrategias didácticas inclusivas aplicadas en el aula. Como punto de partida, *la idea*. En 2005, desde la Consejería de Educación asturiana se comienza a intentar dar forma a algún tipo de respuesta educativa a las necesidades específicas detectadas entre el alumnado extranjero que se incorporaba tardíamente a nuestro sistema educativo: problemas de comunicación, dificultades de socialización, escasas estrategias de adaptación... Esta preocupación acerca de este alumnado con reducida competencia lingüística en español, comenzaba a ser extensiva en las escuelas e institutos de educación públicos del conjunto del Estado. Era pues necesario activar medidas de atención a la diversidad que ayudaran a estos estudiantes a su plena inclusión en la escuela y en la sociedad (Góngora et al. 2016). En el caso asturiano, se pone en marcha un Programa de Acogida Sociolingüística en los centros públicos docentes del que surgirán las aulas de inmersión lingüística como recurso de atención educativa específica para este alumnado. Estas aulas de inmersión se centran en la enseñanza del español como lengua nueva para estos estudiantes (aunque en la mayoría de los casos es su tercera o cuarta lengua de aprendizaje); en su integración en los entornos de vida más próximos (la escuela, su barrio, la ciudad,...); y en el acceso progresivo al curriculum educativo, en la medida de las posibilidades. En la etapa de educación primaria en Asturias, los maestros y maestras de enseñanza primaria, previa recepción de demanda concreta a instancia de la dirección de los centros, realizan una labor itinerante por las escuelas, tratando de dar respuestas educativas a las necesidades detectadas. En la etapa de la educación secundaria, contamos con cinco aulas de inmersión lingüística (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2016). El profesorado encargado de estas aulas en los IES tiene perfiles muy diversos, desde especialistas en lenguas extranjeras, en historia, en música o matemáticas, hasta maestros especialistas en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje. Concebido como un recurso educativo transitorio que abarca más o menos un trimestre (prolongable en función de la situación individual del estudiante), el alumnado acude al aula de inmersión un máximo de cuatro horas diarias en horario de mañana, el resto del horario lo desarrolla en su centro y en su aula de referencia. La procedencia de origen de los estudiantes es muy diversa: desde China a Brasil, desde Rumanía a Camerún. Este amplio espectro cultural se aprovecha en beneficio de una adecuada Educación Intercultural como la mejor forma de inclusión educativa (González, 2015) ajena a los estereotipos establecidos sobre las diferentes culturas. Las causas de su llegada a Asturias están sujetas a sus casuísticas familiares: inmigración económica, estancias anuales, reagrupaciones familiares, refugiados... Estas peculiaridades, unidas a su diferente condición social, cultural, económica y personal, ofrecen a las aulas de inmersión un marco educativo oportuno para desarrollar dinámicas didácticas

innovadoras. El contacto continuado entre estudiantes que hablan lenguas diferentes favorece el bilingüismo de ganancia (Arroyo González, 2012). Como sus hábitos escolares o sus estilos de aprendizaje también son muy diversos, este recurso de acogida sociolingüística ofrece una práctica de educación inclusiva en la que el sistema educativo recibe y acoge a estos adolescentes y les permite ir aceptando, progresivamente una situación de vida nueva, les facilita el aprendizaje de la lengua vehicular (el español), del sistema educativo, de la sociedad y les abre vías para proyectar nuevas expectativas académicas, personales y sociales.

OBJETIVOS

Centrados en la *idea* presentamos la experiencia inclusiva desarrollada en el aula de inmersión lingüística ubicada en el IES Pando de Oviedo. Si tomamos como referencia el calendario académico, el intervalo trimestral del recurso y las 20 horas de asistencia semanal del alumnado, los objetivos pedagógicos del aula de inmersión lingüística del centro son muy ambiciosos: ofrecer un espacio inclusivo de acogida sociolingüística, en la que este alumnado pueda encontrar un entorno amigable en el que desarrollarse personal, social y académicamente al tiempo que se contribuye a la mejora de su rendimiento académico y a sus ganancias de aprendizaje. Sobre estas premisas educativas, entre los años 2009 y 2016 pasaron por esta aula 108 estudiantes procedentes de 12 países y lenguas maternas distintas (Tabla 1). Dadas las diferentes procedencias y lenguas maternas habladas, el español, como lengua vehicular, es la única lengua común de comunicación didáctica por lo que su inclusión educativa está estrechamente ligada a la Educación Intercultural.

Intervalo 2009-2016			
País	Chicas	Chicos	Total
China	8	4	12
Rumanía	5	10	15
Marruecos	5	24	29
Moldavia	0	2	2
Senegal	1	11	12
Turquía	0	1	1
Brasil	14	16	30
Suiza	0	1	1
Francia	1	0	1
Ukrania	0	2	2
Sahara	2	0	2
Argelia	1	0	1
Total	12	70	108

Tabla 1: Alumnado asistente al aula de inmersión del IES Pando



Los objetivos educativos se concretan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias didácticas socioeducativas (Fig. 1).



Figura 1: Objetivos socioeducativos expresados en estrategias didácticas

El primer objetivo es crear un **clima de aula** donde las diferencias culturales suponen una ventaja añadida propicia para la construcción de relaciones sociales e imprescindible para gestionar la convivencia (Buendía Eisman et al. 2015) durante cuatro horas al día todos los días. El segundo objetivo es hablar, conversar, **expresar** emociones, independientemente de la competencia lingüística personal en español, pues las capacidades de comunicación en un idioma diferente se manifiestan en interacción con las prácticas lingüísticas y discursivas ya conocidas. La asamblea, un recurso educativo ampliamente utilizado en la educación infantil y cuyo elemento motor es la conversación, facilita el diálogo y la toma de decisiones colectivas. La calidad de las interacciones entre pares y con el profesorado del aula construyen el clima de clase que a su vez determinan el estilo didáctico y los procesos formativos (Rivilla et al. 2009). Esto conduce al siguiente objetivo: crear **metas comunes** para todos y generar expectativas a corto y a largo plazo. En este ambiente de interculturalidad y plurilingüismo, mediante dinámicas participativas se supera la simple coexistencia de culturas facilitando el tránsito entre el aula de inmersión y el aula ordinaria de referencia. Este es el objetivo final: la **incorporación** paulatina del alumnado desde el aula de inmersión lingüística a su grupo de referencia para cursar el resto de materias.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En la descripción de la *acción* llevada a cabo en estos últimos 7 años en este aula de inmersión lingüística, la proposición que hacía en 1912 Montessori (2004): *cuando escucho, entiendo; cuando veo, comprendo; cuando hago, aprendo*, refleja con claridad el sentido de esta experiencia inclusiva. Entendiendo el aula como un espacio social de

participación, la influencia docente anima la participación activa del alumnado generando así un clima favorable para la construcción compartida de conocimientos, de significados (Vygotsky, 1995), de confianza para expresar opiniones, dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje compartido. En este espacio educativo de inclusión y convivencia, el aprendizaje, la cultura y la acción en el aula son elementos pedagógicos clave para convertir esta aula en un aula inclusiva de inmersión sociolingüística. A través de una metodología basada en proyectos (Wilder, 2015), se desarrolla la competencia comunicativa del alumnado utilizando estrategias de aprendizaje que refuerzan las destrezas básicas (expresión y comprensión oral y escrita, comprensión lectora e interacciones sociales). Una vez que los alumnos y alumnas están en el aula, la primera sesión de clase permite el conocimiento y el reconocimiento mutuo al expresar las necesidades personales y las expectativas docentes y discentes. En un ambiente coeducativo, el profesorado, como generador de cambio de la cultura escolar de género, promueve actitudes cooperativas entre ambos sexos y el respeto compartido a la diversidad de capacidades, a la diversidad sexual y a la identidad de género. Se da forma así a un currículum abierto (Muntaner, 2014) y equilibrado que sistematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de proyectos (Fig. 2) que a lo largo del curso irán ganando en envergadura, en complejidad y en dimensión.



Fig. 2: Metodología docente con ABP

Utilizando la metodología del aprendizaje basado en proyectos, se comienza con un proyecto de acercamiento para saber quiénes somos, de dónde venimos y mostrar los propios países de origen a partir de un pequeño trabajo de investigación, repleto de imágenes que complementen la escasa competencia comunicativa en



español. Esta tarea da paso al siguiente proyecto, fundamentado en el principio de igualdad: conocerse personalmente (en sí mismo una estrategia educativa para trabajar contenidos lingüísticos), expresando valores, comportamientos y actitudes igualitarias. En esta exposición personal, los planes de futuro y los recuerdos de la infancia son introducidos como contenidos educativos mediante la imitación, el interés, la actividad, la significación o el juego. En el proyecto de inclusión en el entorno se introduce el aprendizaje-servicio (Aramburuzabala, 2015) para impulsar el empoderamiento social. Situados en la ciudad de acogida, los estudiantes, tutorizados por el profesorado, descubren el Instituto, la ciudad y su entorno de vida, desde un enfoque cooperativo e inclusivo, y llevan a cabo iniciativas grupales sobre las necesidades que detectan en el entorno. El emprendimiento y la cooperación conforman el último proyecto del aula de inmersión del IES Pando. Aquí, la autonomía personal y la competencia de aprender a aprender se trabajan en torno al reto de emprender y cooperar en una lengua nueva, creando en clase una empresa cooperativa y ecológicamente sostenible que produce productos artesanales.

EVIDENCIAS

Entre 2009-2016, pasaron por el aula de inmersión lingüística 108 alumnos (37 chicas, 71 chicos), naturales de 12 países distintos. Cursaban ambos ciclos de ESO y procedían de 9 centros educativos diferentes. La estancia media en el aula de inmersión fue de 4 meses a razón de 20h semanales. En cuanto a la progresión media en la competencia lingüística en español, utilizando los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MEC, 2002), partiendo de niveles Nulo/Básico, se alcanzaron niveles B1/A2. Los resultados del análisis de progreso (Tabla 2) realizado sobre este intervalo temporal muestra que los chicos parecen alcanzar un nivel superior en la competencia lingüística (B1) al logrado por las chicas (A2) partiendo de niveles de dominio similares. Diferentes elementos influyen en esta evolución. En todo caso, con este nivel de competencia en español, el alumnado ha ido integrándose con naturalidad y comodidad en el aula ordinaria al resto de materias.

Año	Alumnos	Chicas	Nivel Inicial	Nivel Final	Chicos	Nivel Inicial	Nivel Final
2009-2010	14	1	Nulo	B1	13	Nulo	A2
2010-2011	21	6	Básico	B1	15	Nulo	B2
2011-2012	21	7	Básico	B1	14	Nulo	B2
2012-2013	14	5	Básico	A2	9	Nulo	B1
2013-2014	12	5	Nulo	A2	7	Básico	B1
2014-2015	11	5	Básico	A2	6	Nulo	B1
2015-2016	15	8	Nulo	A1	7	Nulo	B1
7 años	108	37	Básico	A2	71	Nulo	B1

Tabla 2: Progresión del alumnado en competencia lingüística

El aula se fundamenta en la educación inclusiva donde la diversidad es una fuente de riqueza y de aprendizaje. Como microcosmos social, es un espacio pluricultural reflejo de nuestra propia sociedad. En ella se estimula la comunicación con estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo que convierten la clase en un espacio inclusivo. El error, sin valor pedagógico, es un estímulo para persistir en el aprendizaje. Las tareas que se proponen, condensadas en los proyectos, son abordables, están al alcance de todo el alumnado. Todo ello permite potenciar su autoestima, disponerlos al aprendizaje y avanzar.

CONCLUSIONES

El último descriptor fenomenológico es el *hecho*, el suceso en si mismo y la interpretación que podemos hacer de él. Sin discutir que la comunicación en la lengua vehicular contribuye al desarrollo académico, desconocerla no es una traba insalvable para promocionar en el sistema educativo. Así se ha hecho evidente en el aula de inmersión lingüística del IES Pando. En el seguimiento hecho a los egresados de esta aula hay estudiantes que pasaron por ella y ahora cursan estudios universitarios, que hicieron ciclos formativos de grado medio y a luego accedieron a ciclos formativos de grado superior, otros que entraron en el mercado laboral y ahora trabajan en programas de acompañamiento social. También ex alumnos que han transitado por otros derroteros y alumnos y alumnas del aula que continúan visitando al profesorado a lo largo del tiempo y siguen manteniendo contacto y solicitan apoyo y asesoramiento en otros ámbitos de su vida, además del académico. El recurso es muy interesante, pero hay aspectos estructurales y organizativos que es necesario resaltar y mejorar. Podemos superar la falta de capacidades comunicativas del alumnado extranjero que se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo tan solo reorganizando el entorno de enseñanza-aprendizaje del grupo-clase. Trabajando en el aula en agrupamientos flexibles o grupos de desdoble la atención educativa directa y personalizada permite superar muchas dificultades instrumentales de aprendizaje. Además la influencia educativa alumno-alumno genera un conocimiento compartido en el que se desarrolla la inteligencia colectiva. Pero el aula de inmersión lingüística trata de ir mas allá añadiendo elementos sociolingüísticos que la dotan de una verdadera experiencia inclusiva e intercultural basada en la interacción y la convivencia armónica entre culturas diferentes. Esta no es una tarea que pueda hacer el profesorado de manera individualizada ni de forma aislada. Nadie duda que el profesorado carece de disponibilidad horaria para hablar, para coordinarse, para ejecutar planes conjuntos..., pero para construir una verdadera escuela inclusiva es necesario el concurso de todos los agentes educativos. Leiva (2015) señalaba que la atención a la diversidad no estaba teniendo una incidencia significativa en la transformación de las prácticas educativas. La formación inicial y continua del docente es imprescindible, y así lo manifiestan cuando expresan debilidades en su formación en competencias curriculares (Escarbajal y Morales, 2016). Para afrontar los retos educativos que nos propone la educación inclusiva, la experiencia de las aulas de inmersión pueden servirnos de ejemplo práctico y exitoso. Pero necesitamos reforzar



la calidad de la formación inicial del profesorado en las facultades de educación, desarrollando también en los espacios universitarios una verdadera formación en inclusión que pueda luego trasladarse a las aulas de los diferentes niveles educativos de forma diáfana y fluida y adherirse a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Montessori, M. (2004). *The Discovery of the Child*. India: Aakar Books.
- Rivilla, A. M., Mata, F. S., González, R. A., Entonado, F. B., de Vicente Rodríguez, P.S. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós
- Arroyo González, M^aJ. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 25-42.
- Aramburuzabala, P. (2015). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2(2)
- Buendia Eisman, L., Exposito López, J., Aguadez Ramírez, E.M., Sánchez Núñez, C.A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- 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.
- Góngora, D. P., Parra, J. M. A., León, A. M. (2016). Translanguaging como estrategia de aprendizaje de L2. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 307-314.
- González, M. J. A. (2015). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 25-42.
- Leiva, J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje nuevas perspectivas pedagógicas. *International journal of Educational Research and Innovation*, 3, 36- 51.
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Wilder, S. (2015). Impact of problem-based learning on academic achievement in high school: a systematic review. *Educational Review*, 67(4), 414-435.

Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2016). Aulas intensivas de inmersión lingüística en Asturias. Recuperado (17.12.2016) de: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/2012-12-05-13-50-11/aulas-de-inmersion>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado (17.12.2016) de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

APRENDIZAJE POR PROYECTOS

ASIGNATURA: GEOGRAFÍA E HISTORIA

CURSOS: 1º y 2º E.S.O

Alonso Porras, Sergio¹

Oviedo, Asturias, España

¹e-mail: sergio_alonso87@hotmail.com

Resumen. Este documento recoge la síntesis de dos proyectos de aprendizaje enmarcados en la asignatura de Geografía e Historia de 1º y 2º cursos de la E.S.O. Estos trabajos, referidos a los mitos y misterios de las grandes civilizaciones antiguas y las grandes civilizaciones medievales respectivamente, se caracterizan por su alto grado de investigación, el uso de las TICs, el aprendizaje cooperativo y la exposición oral en grupo. En el centro del aprendizaje basado en proyectos (A.B.P) está siempre el alumno, constituyendo el protagonista del proceso, siendo un sujeto activo y no pasivo, adquiriendo un rol autónomo e inclusivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Este enfoque innovador y actual se centra también en el diagnóstico e incorporación de determinadas habilidades y actitudes, valores y competencias, adquiridas por el estudiante a través de la realización del proyecto.

Palabras clave: historia, grandes civilizaciones, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, educación inclusiva.



INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

El aprendizaje por proyectos constituye una de las técnicas más innovadoras y cada vez más habituales a la hora de introducir, analizar y estudiar diversos contenidos en el aula. A través de la realización y composición de trabajos cooperativos de investigación sobre temas de la historia como las grandes civilizaciones antiguas y medievales, conseguimos consolidar en los alumnos los conocimientos establecidos en el currículo para la asignatura de Geografía e Historia en los cursos 1º y 2º de la ESO, así como la adquisición de otras estrategias, habilidades y valores importantes. Como dice el acreditado maestro César Bona, “el trabajo cooperativo no puede ser una moda en las escuelas e institutos: colaborar, ayudarse y mirar objetivos juntos, la empatía, la creatividad, la resolución de problemas... Cambiar el modelo es necesario”⁹⁷. Asimismo, el pensador y psicopedagogo Francisco Tonucci en el prólogo del prestigioso y útil libro *Hablamos de educación* de Tiching determina las 6 principales condiciones para conseguir el éxito en cualquier proyecto educativo: motivación, innovación, metodología, TICs, competencias y valores.⁹⁸

OBJETIVOS

Los objetivos que el docente pretende inculcar en sus alumnos son los derivados del aprendizaje en grupo, la socialización del conocimiento y su exposición en público, así como la investigación de unos hechos determinados, un uso eficaz y responsable de las Tecnologías de la Información y Comunicación, y los beneficios del aprendizaje significativo, constructivista y por descubrimiento. Este tipo de tareas globales ayudan a fomentar todas las competencias clave y los objetivos generales de la Educación Secundaria y en concreto los de Geografía e Historia recogidos en el currículo. En resumen, podemos enumerar los objetivos de este método en 10:

1. Aumentar la motivación hacia la asignatura.
2. Desarrollar habilidades grupales derivadas del aprendizaje cooperativo.
3. Estimular la socialización e interactividad entre los alumnos.
4. Ampliar los horizontes en cuanto a la búsqueda de información.
5. Fomentar la creatividad, la curiosidad, el pensamiento crítico y la eficiencia.
6. Usar responsablemente las TICs.
7. Adquirir una visión científica de investigación.
8. Consolidar hábitos de disciplina, organización y planificación.
9. Mejorar la exposición oral al hablar en público.

⁹⁷ Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: Plaza & Janés, p. 330

⁹⁸ VV.AA. (2016). *Hablamos de educación. Reflexiones educativas para cambiar el mundo*. Barcelona: Vicens Vives, p.5-6

10. Desarrollar las 7 competencias clave y básicas en el alumnado.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA / EXPERIENCIA

Ambos proyectos se desarrollan en las páginas siguientes, cada uno con su explicación respectiva. Además, incluyen los temas a trabajar en grupos determinados, según el número de alumnos de la clase, en el programa PowerPoint. Hay que aclarar que es muy importante delimitar bien la frontera entre lo real y lo virtual, educando adecuadamente al niño en el buen manejo de las herramientas en la era de Internet, sin perder de vista que lo esencial es la persona.⁹⁹ Más abajo aparecen los contenidos, requisitos e indicaciones concretas para la elaboración del proyecto. Al final se encuentran los subíndices de cada trabajo que podría realizar cada alumno.

EVALUACIÓN

La tarea de la evaluación responde a la valoración y calificación del trabajo del alumno. Para ello, resultan muy útiles las rúbricas para la autoevaluación del mismo, con 5 diferentes escalas de menor a mayor grado de adquisición del conocimiento y evaluación del rendimiento. Igualmente, es muy importante la coevaluación. El profesor deberá valorar el trabajo con una plantilla consolidada de corrección de un proyecto, también con diferentes escalas. Todo ello permite al alumnado ser consciente de la construcción de sus conocimientos y participar en su propia evaluación.¹⁰⁰ La nota final de la presentación del trabajo en PowerPoint corresponde al 50% de la calificación, mientras que la exposición oral constituye el otro 50%.

EVIDENCIAS

Los resultados de esta metodología de aprendizaje están estrechamente relacionados con los objetivos de este método, ventajas que han sido muy acertadamente enumeradas según la plataforma educativa aulaPlaneta¹⁰¹:

1. Motiva a los alumnos a aprender y enciende su curiosidad.
2. Desarrolla su autonomía e iniciativa personal.
3. Fomenta su espíritu crítico y su pensamiento abstracto.
4. Refuerza sus capacidades sociales mediante el intercambio de ideas y colaboración.

⁹⁹ Petitclerc, J. M. y Gentil-Baichis, Y. (2016). *Educación en la era de Internet*. Madrid: Editorial CCS, p.42

¹⁰⁰ Del Moral, C. y Sobrino, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en Ciencias Sociales. *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, p.5

¹⁰¹ Plataforma educativa aulaPlaneta (2015). Siete ventajas del aprendizaje basado en proyectos.

Recuperado (18.01.2017), de <http://www.aulaplaneta.com/2015/02/25/recursos-tic/siete-ventajas-del-aprendizaje-basado-en-proyectos/>



5. Facilita su alfabetización mediática e informacional.
6. Promueve su creatividad e ingenio.
7. Atiende a la diversidad, cuidando los diferentes ritmos de aprendizaje.

PROYECTO 1

MITOS Y MISTERIOS DE LAS GRANDES CIVILIZACIONES ANTIGUAS

El **trabajo** se trata de investigar en equipo uno de los **6 temas** recogidos en el cuadro que aparece más abajo, los cuales están relacionados con los contenidos de los temas de Egipto, Grecia y Roma en el curso de 1º de E.S.O. El trabajo se hará en *PowerPoint* (ver **requisitos e indicaciones** abajo) y se expondrá en público. Cada grupo tendrá 20 minutos para realizar la exposición a toda la clase.

Los 6 temas a investigar son los siguientes:

- 1) LA MALDICIÓN DE LA TUMBA DE TUTANKAMÓN (EGIPTO).
- 2) EL RESCATE DEL TEMPLO DE ABU SIMBEL (EGIPTO).
- 3) LOS MITOS GRIEGOS, EL CABALLO DE TROYA (GRECIA).
- 4) LA CIUDAD PERDIDA DE LA ATLÁNTIDA (GRECIA).
- 5) EL COLISEO ROMANO, LA LUCHA DE GLADIADORES (ROMA).
- 6) EL VESUBIO, MUERTE Y VIDA DE POMPEYA (ROMA).

Requisitos e indicaciones para el trabajo en powerpoint

- Los grupos se hacen por orden de lista. En la segunda página están recogidos todos los trabajos con sus secciones, la asignación de cada alumno a cada grupo y la sección del trabajo que puede hacer cada uno.
- Cada alumno debe buscar, leer, investigar y analizar 4 artículos en internet para la realización de su sección, enlaces que serán añadidos a la última diapositiva del trabajo, la Webgrafía.
- Cada alumno debe completar 4 diapositivas seleccionando 4 imágenes que representen la sección que tiene que hacer. Cada diapositiva se compone, por lo tanto, de una imagen y un breve texto de 20 palabras como máximo.
- El alumno tiene 5 minutos para exponer su sección del trabajo a la clase. Se puede llevar una hoja de apoyo que recoja lo que el alumno va a exponer, pero se valorará explicar sin ayuda externa.

- Se elaborará una portada y un índice. Se valorará la coordinación del grupo.

1) LA MALDICIÓN DE LA TUMBA DE TUTANKAMÓN (EGIPTO)

1. Introducción e historia de Tutankamón.
2. El hallazgo de la tumba.
3. Las muertes de los investigadores y sus causas.
4. Explicaciones de la maldición.

2) EL RESCATE DEL TEMPLO DE ABU SIMBEL (EGIPTO)

1. Introducción e historia de Abu Simbel.
2. Descubrimiento del Templo de Abu Simbel.
3. La presa de Asuán y la reubicación del templo.
4. Fenómeno solar.

3) LOS MITOS GRIEGOS, EL CABALLO DE TROYA (GRECIA)

1. Los mitos griegos.
2. Causas y contexto de la guerra de Troya.
3. La guerra de Troya, griegos vs troyanos.
4. El caballo de madera.

4) LA CIUDAD PERDIDA DE LA ATLÁNTIDA (GRECIA)

1. El misterio de la Atlántida.
2. La Atlántida según Platón.
3. Posibles localizaciones de la Atlántida.
4. ¿Mito o realidad?

5) EL COLISEO ROMANO, LA LUCHA DE GLADIADORES (ROMA)

1. Introducción e historia del Coliseo Romano.
2. ¿Qué era y para qué se utilizaba?



3. Recorrido por el Coliseo Romano.
4. Curiosidades.

6) EL VESUBIO, MUERTE Y VIDA DE POMPEYA (ROMA)

1. Introducción e historia de Pompeya y Herculano.
2. Pompeya, una ciudad romana.
3. Erupción del volcán y devastación de la ciudad.
4. Los restos de la ciudad y su patrimonio actual.

PROYECTO 2

GRANDES CIVILIZACIONES MEDIEVALES

El **trabajo** se trata de investigar en equipo uno de los **7 temas** recogidos en el cuadro que aparece más abajo, los cuales están relacionados con importantes episodios y civilizaciones de la Edad Media en el curso de 2º E.S.O. El trabajo se hará en *PowerPoint* (ver **requisitos e indicaciones** abajo) y se expondrá en público. Cada grupo tendrá 20 minutos para realizar la exposición a toda la clase.

Los **7 temas** a investigar son los siguientes:

- 1) ATILA EL HUNO, EL AZOTE DE ROMA (406 – 453)
- 2) LOS VIKINGOS, LOS GIGANTES DEL NORTE (793 – 1066)
- 3) LA PRIMERA CRUZADA CRISTIANA (1096 – 1099)
- 4) SALADINO CONQUISTA JERUSALÉN (1187)
- 5) EL IMPERIO MONGOL DE GENGIS KHAN (1162 – 1227)
- 6) LA GRAN MURALLA CHINA
- 7) LA CONQUISTA DE CONSTANTINOPLA POR LOS TURCOS (1453)

Requisitos e indicaciones para el trabajo en powerpoint

- Los grupos se hacen por orden de lista. En la segunda página están recogidos todos los trabajos con sus secciones, la asignación de cada alumno a cada grupo y la sección del trabajo que puede hacer cada uno.
- Cada alumno debe buscar, leer, investigar y analizar 5 artículos en internet para la realización de su sección, enlaces que serán añadidos a la última diapositiva del trabajo, la Webgrafía.
- Cada alumno debe completar 5 diapositivas seleccionando 5 imágenes que representen la sección que tiene que hacer. Cada diapositiva se compone, por lo tanto, de una imagen y un breve texto de 20 palabras como máximo.
- El alumno tiene 5 minutos para exponer su sección del trabajo a la clase. Se puede llevar una hoja de apoyo que recoja lo que el alumno va a exponer, pero se valorará explicar sin ayuda externa.
- Se elaborará una portada y un índice. Se valorará la coordinación.
-

1) ATILA EL HUNO, EL AZOTE DE ROMA (406 – 453)

1. Cultura e historia de los hunos.
2. *Atila, el “azote de Dios”*.
3. Las invasiones bárbaras y el fin del Imperio Romano.

2) LOS VIKINGOS, LOS GIGANTES DEL NORTE (793 – 1066)

1. Cultura e historia de los vikingos.
2. La Saga de *Erik el Rojo*.
3. Los drakkars vikingos.

3) LA PRIMERA CRUZADA CRISTIANA (1096 – 1099)

1. Convocatoria e inicio de la Primera Cruzada.
2. La conquista de Tierra Santa.
3. La Orden de los Caballeros Templarios, monjes y guerreros.

4) SALADINO CONQUISTA JERUSALÉN (1187)

1. Cultura e historia de los sarracenos.
2. *Saladino*, el gran héroe del mundo islámico.
3. El sitio de Jerusalén (1187).
- 4.



5) EL IMPERIO MONGOL DE GENGIS KHAN (1162 – 1227)

1. Cultura e historia de los mongoles.
2. *Gengis Khan*, “hombre supremo en la tierra”.
3. Unificación y expansión del Imperio Mongol.

6) LA GRAN MURALLA CHINA

1. China, una civilización milenaria.
2. La Gran Muralla China, patrimonio de la humanidad.
3. Inventos de los chinos.

7) LA CONQUISTA DE CONSTANTINOPLA POR LOS TURCOS (1453)

1. Cultura e historia de los turcos. El Imperio Otomano.
2. La agonía del Imperio Bizantino.
3. La caída de Constantinopla.
4. *Solimán el Magnífico* y los temibles jenízaros.

CONCLUSIONES

Como vemos, los beneficios del aprendizaje por proyectos son muchos, evidentes y reales. El trabajo por proyectos es una forma mucho más motivadora, práctica y eficaz a la hora de adquirir conocimientos, competencias y habilidades por parte del alumnado, en detrimento de la enseñanza tradicional, mucho más pasiva y con un enfoque rígido y único. Para el profesor Sergio Fernández Sixto, experto en ABP, “el Aprendizaje Basado en Proyectos amplía los conocimientos de los alumnos y desarrolla sus habilidades para hacer de ellos personas más competentes”¹⁰². Cuando los niños y niñas investigan un tema en grupo usando las TICs, no sólo están aprendiendo contenidos insertados en el currículo, sino que también están desarrollando sus habilidades, valores y estrategias personales de cara a su propia formación académica y personal, absolutamente necesarios en un mundo globalizado, abierto y exigente como el que tenemos hoy en día.

¹⁰² Fernández, S. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos. El qué, el cómo y la evaluación. Recuperado (18.01.2017), de <http://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/aprendizaje-basado-proyectos-la-evaluacion/36839.html>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: Plaza & Janés.

Del Moral, C. y Sobrino, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en Ciencias Sociales. *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 82.

Fernández, S. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos. El qué, el cómo y la evaluación. Recuperado (18.01.2017), de <http://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/aprendizaje-basado-proyectos-la-evaluacion/36839.html>

González, E. (2007). *Aprendizajes y diversidad educativa*. Madrid: Editorial CCS.

Petitclerc, J. M. y Gentil-Baichis, Y. (2016). *Educación en la era de Internet*. Madrid: Editorial CCS.

Plataforma educativa aulaPlaneta (2015). Siete ventajas del aprendizaje basado en proyectos. Recuperado (18.01.2017), de <http://www.aulaplaneta.com/2015/02/25/recursos-tic/siete-ventajas-del-aprendizaje-basado-en-proyectos/>

VV.AA. (2016). *Hablamos de educación. Reflexiones educativas para cambiar el mundo*. Barcelona: Vicens Vives.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CON APTITUDES SOBRESALIENTES

Márquez Cabellos, Norma Guadalupe ¹

¹Universidad de Colima; México
e-mail: norma_marquez@ucol.mx, México

Resumen. Atender a la diversidad es una de las prioridades del Sistema Educativo Nacional Mexicano, por ello, desde el año de 2006 ha impulsado una serie de acciones para detectar, evaluar e intervenir psicopedagógicamente a los niños, niñas y jóvenes que presentan aptitudes sobresalientes y talentos específicos; con la finalidad de atender a sus necesidades educativas especiales y específicas. El objetivo del estudio estuvo centrado en identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas de los adolescentes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes. El estudio fue de corte cuantitativo, analizando los datos con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20). Los resultados permitieron identificar el perfil de aprendizaje, las estrategias cognitivas y metacognitivas implementadas por los estudiantes antes, durante y después de la solución a un problema; lo que permitió afirmar la importancia de desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas encaminadas a adquirir herramientas para el trabajo autónomo, el aprendizaje autorregulado, así como la planeación, evaluación y control del propio aprendizaje; conduciendo a obtener éxito en diferentes áreas de estudio.

Palabras clave: cognición, metacognición, aptitudes sobresalientes, diversidad educativa.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

México ha suscrito convenios internacionales y nacionales para promover una educación que responda a la diversidad de los alumnos en las aulas regulares, que potencie y promueva al máximo sus capacidades, proporcionando los apoyos y recursos que requieren en función de sus características y necesidades individuales. Podemos identificar que la necesidad de diversificar la educación ha sido ampliamente reconocida, sin embargo todavía queda un largo camino por recorrer para que sea una realidad. Bajo esta premisa, los niveles de educación básica del Sistema Educativo Mexicano tienen el reto de satisfacer las necesidades educativas especiales y específicas de sus alumnos, independientemente de sus capacidades, habilidades, destrezas y/o dificultades que manifiesten, es decir; considerar a la población que presenta una discapacidad y/o trastorno así como aquellos que destacan por manifestar aptitudes sobresalientes y talentos específicos. Dentro del mundo de las altas habilidades; la superdotación y talentos específicos de los alumnos han sido comprendidos de diferentes formas a lo largo de la historia, desde visiones más simples a propuestas complejas en las que refleja el fenómeno como sistema de características que interactúan entre sí. En el año 2006 la Secretaría de Educación Pública de México propone llamarla “aptitudes sobresalientes” refiriéndose a

aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad (SEP, 2006, p. 59).

Por la diversidad que existe y complejidad para unificar una definición a nivel internacional; para efectos de esta investigación nos referiremos como aptitudes sobresalientes. Existe la creencia que esta población sobrevive y triunfa automáticamente, que sus capacidades y habilidades se manifiestan por sí mismas; por lo que no requieren de apoyos específicos ante cualquier dificultad o carencia que tengan. Esta confusión lleva a un desinterés por la identificación de sus necesidades educativas, habilidades, características y destrezas que manifiestan y; por ende la puesta en práctica de programas de intervención educativa que satisfagan sus intereses y motivaciones; quedando postergado los compromisos pactados en una educación de igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

Para efectos de este trabajo nos vamos a centrar en un aspecto del aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes: las estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. Para Flavell (1976) la cognición y metacognición se refiere al “conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje” (p. 232). Con fundamento en sus estudios, Beltrán (2003) señala que las estrategias cognitivas y

metacognitivas nos permiten reflexionar sobre la naturaleza de la tarea que tenemos que ejecutar, los objetivos planteados, las estrategias a utilizar para llevarla a cabo, así como las posibles dificultades que pudiéramos encontrar. Asimismo, señala que las investigaciones arrojan un cambio paradigmático y prometedor que se aleja de los estudios tradicionales de capacidad estratégica en los niños y adolescentes que presentan altas habilidades. Refiere que se ha demostrado que los sujetos con aptitudes sobresalientes son cognitivamente superiores en el conocimiento, adquisición, flexibilidad y uso adecuado de estrategias; pero ocasionalmente, sus estrategias se parecen a las de los sujetos que no tienen altas habilidades al manifestar dificultades en el momento de utilizar nuevas estrategias y las ya aprendidas. Beltrán y Genovard (1996) concluyen que hay estudiantes que carecen de algunas habilidades o estrategias básicas para el aprendizaje, siendo necesario capacitarles para ellas; orientándolos a aprender las reglas para aprender; de lo contrario no serán capaces de alcanzar su potencial si no han sido instruidos. Las estrategias de aprendizaje son las herramientas idóneas para construir el conocimiento, cuántas más y mejor estrategias utilice un alumno en su aprendizaje mayor será su nivel de rendimiento (Beltrán y Genovard, 1996).

A pesar de que son múltiples los estudios internacionales centrados en la aplicación de las estrategias metacognitivas en estudiantes de educación básica, media superior y educación superior; el de mayor antigüedad identificado hasta el momento es el Ugartetxea (1996), quien realizó un estudio acerca de la capacidad transferencial de la metacognición y su influencia en el rendimiento intelectual. Esta investigación se centró en orientar metacognitivamente a alumnos de Enseñanza General Básica del sistema español con un programa llamado Programa metacognitivo *OMECOL* para la mejora de la comprensión lectora. Los resultados confirmaron la existencia de una asociación entre metacognición y rendimiento intelectual. Los datos obtenidos también permiten aceptar la consideración de que la orientación metacognitiva de la comprensión lectora mejora el rendimiento en actividades académicas diferentes a aquella para la cual fue inicialmente diseñada.

En España González, Valle, Rodríguez, Cabanach y Nuñez (2009) llevaron a cabo un estudio en el que se evaluaron las metas cognitivas con el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II). El objetivo de dicha investigación estuvo centrado en conocer las posibles diferencias en el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación del proceso de estudio entre estudiantes de educación secundaria con diferentes tipos de motivaciones académicas. Los resultados en relación a las metas de aprendizaje centradas en la adquisición de competencia y control se aprecian diferencias significativas en el uso de cada una de las estrategias, tanto cognitivas como de autorregulación del estudio. Cuanto más altas son este tipo de metas mayor es el uso que hacen los estudiantes de las diferentes estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio, y cuanto más bajas son las metas menor es el uso que hacen de esas estrategias.

Por su parte, Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano, y Brenlla-Blanco (2012), llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue analizar el



impacto de variables personales relacionadas con las metas académicas y las estrategias de aprendizaje del alumnado de educación secundaria en su rendimiento académico. La relevancia de la investigación reside en la importancia que las variables motivacionales poseen sobre el rendimiento en contextos escolares. Los resultados de dicha investigación sugieren que las metas académicas de aprendizaje y las estrategias de autoeficacia se pueden asumir como factores determinantes positivos del rendimiento académico, existiendo también un impacto, pero en sentido negativo, de las metas de valoración social y las estrategias superficiales de aprendizaje.

Pifarré y Sanuy (2001) mencionan que estudios científicos han demostrado que los buenos resolutores de problemas son aquellos caracterizados por poseer un conjunto de estrategias generales superando las dificultades que encuentran durante ese proceso. Por tanto, el uso de las estrategias apropiadas favorece la adquisición de aprendizajes de mayor calidad, dotando de herramientas para el aprendizaje de los alumnos.

Estudio realizado por Pomar, Díaz y Fernández (2006) demostraron que los alumnos estratégicos muestran diferencias significativas respecto a los alumnos con capacidad intelectual media; ya que presentan mayor capacidad para resolver problemas, son más rápidos en la resolución de problemas; dedicando más tiempo a la planificación que a la resolución misma. En sus investigaciones Davidson y Sternberg (1984) señalan que los alumnos con alto rendimiento académico tienen mejor conocimiento de estrategias resolutivas que otros alumnos. Por su parte Shore (2000) en sus estudios refiere que son más consistentes, adaptativos y eficaces para escoger sus estrategias cognitivas y metacognitivas. Por su parte, Beltrán (2003) en sus estudios puntualiza que los estudiantes con alto rendimiento académico disponen de estrategias superiores para el conocimiento, adquisición, flexibilidad y uso adecuado de estrategias; pero sus habilidades estratégicas a veces parecen similares a las de sus compañeros regulares. También señala que la identificación de las estrategias de aprendizajes utilizadas por los alumnos permitirá diagnosticar las causas de la diferencia entre un rendimiento escolar y el mejoramiento de su aprendizaje.

OBJETIVO

Identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas de adolescentes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

A pesar de que son múltiples los estudios internacionales centrados en los referentes cognitivos y metacognitivos de los alumnos con altas capacidades intelectuales, sigue repercutiendo la necesidad de continuar con exploraciones con el fin de comprender sus procesos y funcionamiento. Consideramos que los beneficios son variados porque antes de enseñar una estrategia de aprendizaje a un alumno; o

bien, antes de diseñar un programa de entrenamiento cognitivo y metacognitivo es importante identificar el conocimiento que tiene el alumno de las estrategias y la eficacia de las mismas en su rendimiento académico al momento de planear, autorregular y evaluar su aprendizaje. Por ello, el objetivo de la investigación estuvo centrado en identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas de adolescentes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes. La muestra estuvo conformada por 254 adolescentes con aptitudes sobresalientes (133 mujeres y 121 hombres) pertenecientes a la Escuela Secundaria Estatal No. 12 del Estado de Colima, México. Esta institución es conocida como “Escuela de talentos” por su modalidad de semi-internado centrada en la intervención educativa de agrupación para estudiantes con aptitudes sobresalientes y talentos específicos. Es importante referir que es única en nuestro país.

Para la identificación de las estrategias cognitivas y metacognitivas se aplicó el Cuestionario de estrategias de aprendizaje -CEA- (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006); el cual valora el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje. Está compuesto por 70 reactivos que evalúa 4 escalas y 11 subescalas en las que se agrupan las siguientes estrategias cognitivas y metacognitivas: (a) sensibilización: motivación, actitud, control emocional; (b) elaboración: selección de la información, organización, elaboración de información; (c) personalización: pensamiento crítico y creativo, recuperación, transferencia; y (d) metacognición: planificación, evaluación y regulación. Las orientaciones que se les otorgan a los estudiantes según las puntuaciones obtenidas en el CEA, se pueden agrupar en tres partes de acuerdo con los autores. Esta categorización se realiza dependiendo los percentiles de la población de estudio (ver tabla 1).

Estrategias	Necesitan mejorar	Con nivel adecuado y posibilidades de mejora	Desarrolladas adecuadamente
Percentil	< 25	≥ 25 y ≤ 60	> 60

Tabla 3. Puntos de corte para determinar la orientaciones para el alumno

Los datos fueron analizados utilizando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20) para obtener los puntos de corte, las tablas de frecuencia así como la asociación de Spearman.



EVIDENCIAS

Beltrán, Pérez y Ortega (2006) establecen que los adolescentes que haya obtenido puntuaciones inferiores al percentil 25, necesitan recibir ayuda de sus tutores para mejorar su aprendizaje; aquellos estudiantes con puntuaciones entre los centiles 25 y 60, se encuentran en un nivel adecuado y con posibilidades de mejora; aquellos estudiantes con puntuaciones superiores a los centiles 60, deben ser animados a continuar con su práctica ya que no precisa intervención específica porque las estrategias están siendo desarrolladas adecuadamente. En los resultados obtenidos por los estudiantes con aptitudes sobresalientes se procedió a calcular los puntos de corte para determinar el nivel en que se encuentran (ver tabla 2) y de esta forma encontrar áreas de oportunidad así como líneas de acción.

Escala	Subescala	Necesitan mejorar	Con nivel adecuado y posibilidades de mejora	Desarrolladas adecuadamente
Sensibilización	Motivación	< 45	$\geq 45 \text{ y } \leq 70$	> 70
	Actitud	< 15	$\geq 15 \text{ y } \leq 60$	> 60
	Control Emocional	< 30	$\geq 30 \text{ y } \leq 75$	> 75
Elaboración	Elaboración	< 40	$\geq 40 \text{ y } \leq 80$	> 80
	Organización	< 13	$\geq 13 \text{ y } \leq 45$	> 45
	Selección	< 25	$\geq 25 \text{ y } \leq 70$	> 70
Personalización	Transferencia	< 35	$\geq 35 \text{ y } \leq 80$	> 80
	Pensamiento crítico	< 45	$\geq 45 \text{ y } \leq 85$	> 85
Metacognición	Recuperación	< 15	$\geq 15 \text{ y } \leq 45$	> 45
	Planificación	< 26.75	$\geq 26.75 \text{ y } \leq 65$	> 65
	Regulación	< 15	$\geq 15 \text{ y } \leq 40$	> 40

Tabla 4. Puntos de corte para las subescalas del CEA en estudiantes con aptitudes sobresalientes

Una vez calculados los puntos de corte para la población se procedió a analizar los resultados obtenidos (ver tabla 3). Como es posible observar, las subescalas que más estudiantes necesitan mejorar son la planificación (25%), organización (24%) y pensamiento crítico (24%); las escalas mejor desarrolladas son el control emocional, planificación y regulación con 38%. La mayoría de los estudiantes tienen un nivel adecuado aunque con posibilidades de mejora, las subescalas con mayores puntajes en esta situación son la actitud (49 %), selección (46 %) y recuperación (46 %).

	Necesita mejorar		Nivel adecuado y con posibilidades de mejora		Desarrollada adecuadamente	
	n	%	n	%	n	%
Motivación	54	21%	110	43%	89	35%
Actitud	48	19%	124	49%	82	32%
Control Emocional	55	22%	102	40%	97	38%
Elaboración	59	23%	114	45%	81	32%
Organización	62	24%	105	41%	87	34%
Selección	55	22%	117	46%	82	32%
Transferencia	52	20%	115	45%	87	34%
Pensamiento crítico	62	24%	112	44%	80	31%
Recuperación	44	17%	117	46%	92	36%
Planificación	63	25%	94	37%	97	38%
Regulación	52	20%	106	42%	96	38%

Tabla 5. Distribución de los estudiantes según las orientaciones necesarias y las subescalas del CEA

Es de relevancia puntualizar que las escalas corresponden a los cuatro grandes procesos del aprendizaje humano complejo (Beltrán, 1993 citado por Beltrán, Pérez y Ortega 2006), “en realidad se trata de una verdadera cadena procesual cognitiva en la que los diversos momentos procesuales están íntimamente relacionados entre sí y sólo se pueden separar a efectos de elaboración mental y de aplicación instruccional” (p. 9).

CONCLUSIONES

Esta investigación se enfocó en la identificación de estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas que implementan los estudiantes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes. Se identificó que los participantes transfieren información de acuerdo a las experiencias personales que han tendido, recordando con facilidad aquellos procedimientos que han aprendido a lo largo de su formación académica. Con fundamento en los hallazgos, ellos recuperan información de tal forma que no requieren el uso de fuentes de información, reflejando que los conocimientos los tienen presentes para ser recordados en el momento necesario. Los resultados de esta investigación son similares a los encontrados por Beltrán (1993, 2003), Valadez, Betancourt y Zavala (2012) al comprobar que los alumnos con aptitudes sobresalientes llegan a procedimientos más complejos implicando examinar los contenidos de la memoria hasta rescatar la información deseada y determinar si la información es aceptable como respuesta.



Es difícil poner punto final y concluir el trabajo de investigación realizado. No obstante, la complejidad del fenómeno aptitudes sobresalientes saltó a la vista una y otra vez durante todo el proceso de realización de este trabajo, sobre todo durante la aplicación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje porque los alumnos analizaban con detalle cada indicador y cuestionaban con frecuencia respecto a palabras poco comunes. Finalmente concluimos que como consecuencia del análisis reflexivo de los resultados, consideramos importante que los docentes de educación básica guíen a los estudiantes en la adquisición e implementación de actividades que les permitan mejor dominio en la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas. Flavell (1976) afirma que “cuando pensamos en el desarrollo cognitivo pensamos naturalmente en la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos. Sin embargo, el desarrollo cognitivo y metacognitivo consiste también en el incremento posterior de los conocimientos y destrezas que ya existen en el repertorio” (p.166). Considerando esta postura, la presente investigación permitió afirmar que las áreas de oportunidad de los estudiantes de educación secundaria toman relevancia cuándo no se están desarrollando; por tanto es de gran relevancia intervenir implementando acciones – transversales- para que la población estudiantil desarrolle habilidades cognitivas y metacognitivas que los conduzcan a un aprendizaje autónomo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, L. J. (2003). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. *Educación*, 55-73.
- Beltrán, J. y Genovard, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje*. Psicología de la instrucción. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J., Pérez, L., Ortega, M. (2006). *Manual CEA, Cuestionario de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Davidson J. E. & Sternberg, R.J. (1984). The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28, 58-64.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, en Resnick, L. B. (ed) *The nature of intelligence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- González-Pienda, J.; Valle, R.; Rodríguez, S.; Cabanach, R. y Núñez, J. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autoregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 113-124.
- Pifarré, M. Y Sanuy, J. (2001). La enseñanza de estrategias de resolución de problemas matemáticos en la ESO. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias* 7(19), 297-308.
- Pomar, C.; Díaz, O. y Fernández, M. (2006). Programa de enriquecimiento: más allá del desarrollo intelectual. La experiencia de ASAC-Galicia. *Fàsca, Revista de altas capacidades*, 59-66, 13.

Shore, B. M. (2000). Metacognitive and flexibility: qualitative differences in how gifted children think. In Friedman, R. C; Shore B. M. eds *Talent unfolding: cognition and development*. Washington: American Psychological association.

SEP. (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.

Ugartetxea Gerraikaetxebarria, J. (1996). La orientación metacognitiva. Un estudio sobre la capacidad transferencial de la metacognición y su influencia en el rendimiento intelectual. *Revista de Psicodidáctica*, 27-53.

Valadez, S. D., Betancourt, J. y Zavala, B. M. (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.

TRAMPOLÍN, UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA INCLUSIVA EN EL CONTEXTO ASTURIANO

Orrego Álvarez, José Manuel¹

¹Fundación Vinjoy, España
e-mail: info@vinjoy.es

Resumen. Respondiendo a la demanda social del cada vez mayor número de alumnos con alteraciones graves de la conducta entre los escolares asturianos, la Fundación Vinjoy situada en Oviedo presentó una respuesta educativa denominada Programa Trampolín que fue concertada por la Consejería de Educación del Principado de Asturias en el año 2006.

Desde entonces hasta hoy, Trampolín realiza una intervención socioeducativa avanzada que destaca por utilizar o rescatar tanto las nuevas corrientes educativas como los métodos pedagógicos tradicionales. Esta iniciativa emplea acciones dirigidas a promover espacios alternativos a la escuela tradicional, en los cuales los adolescentes se vean menos influidos al estrés de sistemas reglamentados y rígidos. Trampolín persigue como objetivo mejorar las pautas de comportamiento para integrar nuevamente al menor al sistema educativo o formativo-laboral, evitando su abandono prematuro. Para lograrlo los responsables del programa combinan la estancia del alumno entre Trampolín y su instituto, hasta su total integración en su centro de origen. El Programa se basa en un modelo de intervención multimodal que se inspira en las corrientes conductista, cognitivo-conductual, humanista y multisistémica sin olvidar los aspectos clínico y preventivo. Este planteamiento ecléctico tiene su mayor potencialidad en su indeterminación teórica que, lejos de ser un inconveniente, permite la adaptación a cada caso particular sin tener que ceñirse a un paradigma o corpus teórico determinado.

La eficacia del Programa Trampolín ha sido objeto de investigación y análisis por la Facultad de Psicología de Oviedo, sus resultados se explican con detalle en la investigación de Orrego (2014).

Palabras clave: Integración, ESO, metodología educativa, trastornos del comportamiento, experiencias innovadoras.



INTRODUCCIÓN:

Durante el desarrollo de cualquier persona en edad escolar, ésta debe integrarse en el entorno educativo adecuando su conducta y ritmo de aprendizaje a las exigencias del sistema escolar. Normalmente los alumnos logran interactuar socialmente de una forma correcta tanto con los adultos de fuera del sistema familiar, como con su grupo de pares. Este proceso es indispensable para la formación de una correcta autoestima (Gutiérrez-Saldaña, Camacho-Calderón y Martínez-Martínez, 2007).

Continuando con lo anterior, el desarrollo de dichas personas es relativamente armónico con momentos de inestabilidad propios de la edad, adaptándose bien a las exigencias de su medio ambiente y siendo su conducta generalmente predecible además de ajustada a unas reglas, cánones o normas preestablecidas (Mengibar, 2010). No obstante, con relativa frecuencia, se dan casos de estudiantes en edad escolar que no presentan un desarrollo adecuado. Esto determina y origina unos patrones cognitivos y conductuales diferentes siendo considerados estos menores como niños problemáticos o más técnicamente como “*menores con trastornos graves del comportamiento*”.

Con seguridad se puede afirmar que siempre ha existido preocupación por los problemas de conducta en el contexto escolar. No obstante, en el caso español, el verdadero interés seguramente se hace más palpable como consecuencia de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años, derecho recogido en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). La finalidad última y propedéutica de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) choca con los intereses... –o desintereses– de ciertos alumnos que no quieren participar de esa obligación y/o derecho. Este colectivo genera importantes costes sociales; no se puede olvidar que los problemas más frecuentes encontrados por los profesionales de la salud mental infantil son los problemas de conducta (Baker, 2013). Más aún, la tercera parte de los pacientes adolescentes que asisten a centros de salud por problemas psiquiátricos tienen que ver con algún tipo de trastornos de conducta (Perisse et al., 2006). Sus acciones, o más en concreto, las consecuencias de las mismas generan no sólo sufrimiento, impotencia y agotamiento (de las familias, seres cercanos y profesorado), sino también un gasto difícilmente cuantificable de recursos originados en la comunidad, en forma de compensaciones para los damnificados, gastos judiciales, educativos, clínicos y, sobre todo, la pérdida de la oportunidad para formar a una persona que puede aportar grandes beneficios a nuestra sociedad (Foster et al., 2002).

OBJETIVOS

Antes de mostrar los objetivos del Programa los responsables de Trampolín aclaran que, aunque de forma general el deseo último es la

“*normalización total del menor*”, hay que tener muy presente el tipo y gravedad de las alteraciones del comportamiento que presentan los alumnos para definir unos objetivos reales. Si bien es cierto que en la mayoría de las ocasiones se producen mejoras comportamentales tanto cuantitativas como cualitativas, hay ocasiones en la que alguno de estos menores no llega a lograr el nivel o estándar socialmente aceptado. Pese a este inconveniente hay que proceder a evaluar al alumno de forma ideográfica, evitando la asunción de criterios normalizados difícilmente alcanzables.

Para comprender las intenciones o propósitos de Trampolín se deben tener presentes los fines u objetivos que persigue:

- Reducir la incidencia de factores de riesgo asociados al mal comportamiento
- Procurar que tanto padres y profesores adquieran conocimientos y estrategias para afrontar eficazmente una intervención adecuada, logrando la plena integración del alumno en el medio escolar, familiar y social
- Mejorar la adaptación del alumno con graves trastornos del comportamiento al sistema formativo reglado evitando el abandono escolar
- Mejorar las condiciones educativas de aquellos alumnos “desahuciados del sistema educativo” que sufren frecuentes e ineficaces sanciones
- Evitar la manifestación de conductas negativas que ponen en riesgo tanto a ellos mismos como a los demás

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para describir la experiencia inclusiva Trampolín es necesario conocer la tipología del alumnado y el procedimiento de acceso al Programa. También es necesario considerar cuáles son los planteamientos teóricos que influyen en el modelo de intervención. Por último, resulta imprescindible describir de forma abreviada la metodología didáctica y los contenidos transmitidos en Trampolín. A continuación se desglosan los anteriores temas:

Destinatarios y criterios de admisión

Los destinatarios del Programa Trampolín comparten (con frecuencia) unas características comunes que cuando confluyen, precipitan su derivación al recurso de Trampolín, estos puntos de convergencia son:

- Tener graves problemáticas familiares, sociales y escolares
- Estar en riesgo de abandono del sistema educativo



- Presentar desfase significativo y generalizado en la mayoría de las áreas
- Estar diagnosticado con alguna patología psiquiátrica por los Servicios de Salud Mental del Principado de Asturias

Para poder participar en Trampolín, los criterios de admisión requeridos por la Consejería de Educación a través del Equipo de Alteraciones del Comportamiento (EAC) son, con carácter general, los siguientes: estar cursando la ESO, tener entre 13 y 16 años, no haber respondido con éxito a otras medidas de atención a la diversidad previas a este recurso específico extraordinario, disponer de dictamen de NEE por alteraciones graves del comportamiento, estar valorados por el EAC a partir de la propuesta razonada del equipo de orientación del centro de referencia y por último mostrar voluntariedad de participar en el Programa. La ratio máxima es de 12 alumnos, éstos pueden asistir a tiempo total a Trampolín o de forma combinada con su IES o centro educativo de referencia. Sea cual sea la modalidad en la que los participantes se acojan, su estatus es modificable (los alumnos no se adhieren a categorías estáticas de modalidad combinada o no, sino que éstas pueden ser revisadas en función de la evolución del menor).

Modelo de intervención

Siguiendo la línea del nutrido grupo de investigadores que defienden los métodos multimodales (Calderón (2005), Murphy (2005), Perisse, Gerardin, Cohen, Flament, y Mazet(2006)), Trampolín propone un modelo de intervención basado en la aplicación de múltiples paradigmas o modelos. Se parte de la adaptación curricular de cada alumno atendiendo a sus características personales e historial escolar, para continuar por adaptar un programa a la medida de cada persona que incluya no sólo al ámbito académico sino también el comportamental. Los profesionales de Trampolín consideran que la modalidad de intervención ecléctica llevada a cabo en el Programa, favorece el logro de los objetivos básicos establecidos: potenciando el desarrollo de las capacidades elementales y garantizando la continuidad del proceso formativo. No obstante los responsables de Trampolín reconocen que no ahondan en un método concreto, ni se definen por algún planteamiento teórico determinado, ni tampoco son especialistas en todos ellos al mismo tiempo. Precisamente porque aceptan esas limitaciones técnicas e indefiniciones metodológicas sostienen que el Programa es creativo y flexible. Aunque insisten reiteradamente en la imposibilidad de conocer y dominar todos los supuestos teóricos, son conscientes de que esa indeterminación, lejos de ser un inconveniente, les permite adaptarse mejor a la realidad cambiante de los alumnos. Por ello confían en: el manejo (aunque discreto y frugal) de una amplia gama de técnicas y/o modelos teóricos, de su propia experiencia personal y también en unos principios vertebradores que definen y confieren al Programa y a toda la Fundación una identidad propia. Estos ejes o principios básicos fundamentan un modelo particular denominado Modelo de Intervención Socioeducativo Avanzado o Modelo Vinjoy.

Por otro lado, los planteamientos teóricos y recomendaciones de un innumerable número de profesionales en trastornos de la conducta, así como de diferentes experiencias (distintas pero con cierta afinidad en cuanto a objetivos) llevadas a cabo en otras Comunidades Españolas, como el Programa de Currículum Adaptado de la Fundación Ilundain en Navarra, han sido tenidos en cuenta a la hora de diseñar el modelo de intervención propio de Trampolín. Los modelos o paradigmas más utilizados en la experiencia son: el biologicista, conductista, cognitivo-conductual, humanista, multisistémico y preventivo. Es pertinente señalar que algunos modelos teóricos se desarrollan durante todo el programa (como el biologicista), otros sin embargo se ponen en juego siempre que se consideren adecuados y a medida que el curso avanza. Por este motivo, no todos los modelos son desplegados siguiendo un patrón definido, sino que su puesta en escena está condicionada por las características del menor y su posible respuesta ante el mismo. También conviene insistir, que una de las causas por las que el Equipo Trampolín no aplica algunos modelos teóricos desde un inicio, se debe a las propias peculiaridades de cada alumno. Los menores que cursan Trampolín manifiestan con frecuencia un comportamiento receloso y reservado, tantean y exploran las entrañas del Programa y además están acostumbrados a percibir negativamente la ayuda de los adultos. Esto les hace ser desconfiados y herméticos. No obstante, a partir de la experiencia de los últimos años se confirma que poco a poco los alumnos van quitándose la “coraza” que les aísla del mundo exterior, en ese momento de complicidad y apertura los responsables aplican, si así lo consideran, otros modelos de intervención.

Contenidos y metodología didáctica

Como ya se ha explicado, los alumnos llegan al Programa con ACIs o excepcionalmente en proceso de elaboración. Esto implica que las intervenciones realizadas en Trampolín incluyen actuaciones en el ámbito escolar y extraescolar que afectan a las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Estas acciones están relacionadas con aquellas áreas que cada alumno tenga adecuadas a su nivel en función de la valoración correspondiente efectuada por el Departamento de Orientación de su centro de referencia.

El contenido docente se intenta que sea lo más motivador y atrayente posible respetando los mínimos que exige la legislación. Para lograrlo se trabajan las diferentes áreas desde centros de interés o temáticas centradas en los gustos y motivaciones de los alumnos que son adaptadas y trabajadas desde las diferentes disciplinas. Se trata por tanto de partir de la experiencia concreta conocida, a la desconocida o abstracta a través de una propuesta amena y participativa sin dejar de cumplir los objetivos curriculares básicos que establecen las autoridades educativas. Esta perspectiva metodológica iluminada de soslayo por los tradicionales planteamientos de Ovide Decroly, parte del descubrimiento de los gustos y motivaciones del menor para crear una estructura curricular multidisciplinar ajustada a la temática elegida e intentando responder de esta forma a las necesidades e intereses de los menores (Besse, 2005).



Esta pedagogía activa que parte de lo simple a lo complejo exige un gran esfuerzo pedagógico, demandando el despliegue de grandes aptitudes creativas por parte de los docentes para improvisar de forma planificada cada actividad en función de la temática. Los centros de interés se relacionan con ámbitos generales de la realidad como: las energías alternativas, la informática y las comunicaciones, el medio ambiente, la alimentación saludable, las plantas, los medios de locomoción, la carrera espacial, la fotografía y video, la música, máquinas de la antigüedad, etc.

Aunque una de las finalidades del Programa es que el alumno se incorpore de la forma más normalizada posible a su centro de referencia, por lo general la realidad dista mucho de que el menor logre alcanzar el nivel que le supondría sumarse al ritmo normal de las clases. El gran desfase curricular, de al menos dos cursos o más, la escasa base conceptual y el inexistente hábito de trabajo, suponen unos impedimentos muy difíciles de superar, en vez de ello un objetivo más sensato consiste en “tapar” esos huecos, lagunas o conceptos elementales que le impiden avanzar en aprendizajes más complejos, y a partir de ahí, lograr que el alumno se sienta más capaz aumentando su confianza en sí mismo. Éste es el motivo por el que desde el punto de vista académico Trampolín incide tanto en las áreas instrumentales y en las enseñanzas básicas.

EVIDENCIAS

Los recientes resultados obtenidos por investigadores del Departamento de Psicología de Oviedo (Orrego, Paino y Fonseca-Pedrero. (2016)) demostraron que los alumnos de Trampolín coincidían en una serie de rasgos multidimensionales caracterizados, en términos generales por: su precocidad a la hora de manifestar problemas de comportamiento, consumo de drogas, mala gestión de su tiempo libre, pertenencia a niveles socioeconómicos y culturales bajos, vivir en la ciudad, manifestar comportamientos de riesgo, convivir con familias disfuncionales, fracasar escolarmente y exteriorizar una serie de comportamientos problemáticos en todos los ámbitos sociales donde se desenvuelve. También es importante señalar que los menores presentan más rasgos psicopatológicos de la personalidad concretados en: psicopatías, esquizofrenia, hipomanía, extravagancia de pensamientos, baja autoestima, bajas aspiraciones y problemas familiares, en comparación con el Grupo Control.

VARIABLES EDUCATIVAS	ANTES		DESPUÉS		Z	p
	M	DT	M	DT		
Motivación estudios	2,42	2,00	6,56	2,46	-5,28	<0,001
Asistencia a clase	5,00	3,09	7,16	2,89	-3,20	<0,001
Comportamiento correcto	2,23	1,51	6,86	2,20	-5,52	<0,001
Tolerancia a la frustración	2,77	2,03	6,67	2,36	-5,27	<0,001

Tabla 1. Puntuaciones medias Grupo Trampolín antes y después de la intervención socioeducativa en variables educativas

Además, una vez comparados los resultados pre-post, se comprobaron mejoras significativas en los resultados educativos que evidenciaban progresos de los alumnos en una serie de variables autoinformadas (mostradas en la Tabla 1). Así como de otros indicadores de índole escolar (Tabla 2), entre otros.

CONFLICTIVIDAD ESCOLAR	ANTES		DESPUES	
	Sí	No	Sí	No
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
No participa	27 (79,4)	7 (20,6)	10 (29,4)	24 (70,6)
Se levanta en clase	25 (73,5)	9 (26,5)	7 (20,6)	27 (79,4)
Interrumpe explicación	26 (76,5)	8 (23,5)	9 (26,5)	25 (73,5)
Molesta compañeros	26 (76,5)	8 (23,5)	2 (5,9)	32 (94,1)
Abandona aula sin permiso	21 (61,8)	13 (38,2)	3 (8,8)	31 (91,2)
Falta respeto compañeros	22 (64,7)	12 (35,3)	3 (8,8)	31 (91,2)
Falta respeto profesor	28 (82,4)	6 (17,6)	7 (20,6)	27 (79,4)
Destroza material	20 (58,8)	14 (41,2)	1 (2,9)	33 (97,1)
Agrede compañeros	18 (52,9)	16 (47,1)	1 (2,9)	33 (97,1)
Agrede profesor	22 (64,7)	12 (35,3)	0 (0)	34 (100)

Tabla 2. Frecuencia(N) y porcentaje (%) de participantes de Trampolín antes y después de la intervención socioeducativa en indicadores de conflictividad (n=34)

Por otro lado, se percibieron mejoras en otros indicadores de tipo socio familiar que tuvieron que ver con el objeto diana de los conflictos o destinatarios principales de las agresiones infligidas por el menor, un mejor manejo de las relaciones sociales de los alumnos de Trampolín provocó que las personas cercanas al menor dejaran de ser el blanco constante de los ataques tanto físicos como verbales. Otro progreso observado en los menores derivado de la intervención, fue la reducción de los problemas legales así como la gravedad de los mismos en cuanto a insultos, peleas, pintadas, vandalismo, robos y amenazas.

CONCLUSIONES:

Como conclusión final, los resultados del estudio indican que es posible identificar las peculiaridades del Grupo de alumnos Trampolín en cuanto a una serie de rasgos psicopatológicos, sociales, emocionales y escolares. Posibilitando el conocimiento de un colectivo de alumnos considerado como el más complejo en cuanto a problemas graves de comportamiento, en el contexto de la educación secundaria del Principado de Asturias.

Estos rasgos diferenciadores pueden ser utilizados para el posterior reconocimiento de grupos de alumnos o perfiles similares. Por tanto, la identificación de ciertas características relativas a las dimensiones personal y social resulta de gran utilidad para los profesionales que trabajan tanto con menores en situación de riesgo social o fracaso escolar, como en el ámbito terapéutico y educativo en general.



Otra conclusión de interés fue revelada por los resultados pre-post referidos a los entornos social, familiar y escolar. Éstos constataron progresos y mejoras de los alumnos en determinados indicadores relativos a la impulsividad y conflictividad en todos los ecosistemas aludidos. Por ello y teniendo en cuenta las limitaciones del estudio, se puede considerar la intervención Trampolín como una opción socioeducativa adecuada para el tratamiento de este tipo de problemas en contextos análogos al estudiado. Es interesante señalar que este tipo de experiencias pueden servir como modelo, referencia o inspiración a otras prácticas similares. Los resultados se explican con detalle en el estudio de Orrego, J. M., et al. (2016).

BIBLIOGRAFÍA:

- Besse, J. M. (2005). *Decroly, una pedagogía racional*. Barcelona: MAD.
- Baker, K. (2013). Conduct disorders in children and adolescents. *Paediatrics and ChildHealth*, 23(1), 24-29.
- Calderón, C. (2005). *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Evaluación y tratamiento psicológico*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Barcelona. Facultad Psicología.
- Foster, S. L., Brennan, P., Biglan, A., Wang, L. y al-Gaith, S. (2002). Prevención de problemas de conducta: lo que sí funciona. *Serie: prácticas educativas*, 8, 1-43.
- Gutiérrez-Saldaña, P., Camacho-Calderón, N. y Martínez-Martínez, M. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención Primaria*, 39(11), 597-603.
- Mengíbar, C. (2010). El adolescente busca su propia identidad. *Innovación y experiencias educativas*, 32, 1-9.
- Murphy, K. (2005). Psychosocial treatments for ADHD in teens and adults: A practice-friendly review. *Journal of Clinical Psychology*, 61(5), 607-619.
- LOGSE. (1990). En Gobierno de España (Ed.): *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. Madrid: Gobierno de España.
- Orrego, J.M. (2014) *Perfil psicosocial y modelo de intervención en adolescentes con problemas graves del comportamiento*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Oviedo, Facultad Psicología.
- Orrego, J. M., Paino, M. y Fonseca-Pedrero, E. (2015) Programa educativo «Trampolín» para adolescentes con problemas graves del comportamiento: perfil de sus participantes y efecto de la intervención. *Aula Abierta* 44 (2016), pp. 38-45
- Orrego, J. M., et al. (2016) Perfil psicopatológico en adolescentes con problema graves del comportamiento. *REIPE* V.3, nº1

Perisse, D., Gerardin, P., Cohen, D., Flament, M. y Mazet, P. (2006). Le trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent: une revue des abordstherapeutiques. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 54(8), 401-410.

EL PFTVAL, UNA OPCIÓN DE FORMACIÓN POSTOBLIGATORIA PARA ALUMNOS/AS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

**Patricio Martínez, Ana¹
Moya Maya, Asunción²**

Universidad de Huelva, España

¹e-mail: patriciomartinezana@gmail.com, ²e-mail: asuncion@dedu.uhu.es

Resumen. Los centros educativos en nuestros días persiguen en todas sus etapas educativas que los/as alumnos/as alcancen una buena formación en conocimientos, destrezas y valores que les permitan acceder a la vida activa o incorporarse al sistema reglado, consiguiéndose de esta forma un futuro lleno de posibilidades.

Esta transición se ha convertido en un proceso de extraordinaria importancia para todos los alumnos/as. Sin embargo, en el caso de personas con Necesidades Educativas Especiales se puede afirmar que es un momento crítico en la medida en que se culminan los procesos de incorporación a la vida. Por esta razón, se considera importante que se ofrezcan distintas opciones postobligatorias a este tipo de alumnado y es aquí donde están llevándose a cabo Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral que están facilitando la autonomía personal y social de estos sujetos, y la futura inserción en el mundo laboral, en talleres ocupacionales, trabajos asistidos, o en el propio mercado ordinario.

Generalmente, todas las personas tienden a centrar la educación de estos/as alumnos/as en la etapa básica y en ocasiones parece problemático continuar la formación más allá de la Secundaria Obligatoria cuando ese esencial en estas personas proporcionales otro tipo de capacidades relacionadas con la vida diaria y que van a permitir su independencia y su inclusión real en la vida.

En la presente comunicación, ofrecemos un resumen de la programación y funcionamiento de un PTVAL concreto en la provincia de Huelva a partir de la investigación realizada como estudio de casos.

Palabras clave: programa, transición, postobligatoria, autonomía, y necesidades.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En la actualidad, la transición de los jóvenes a la vida adulta y laboral, es un proceso que está cobrando especial importancia dentro del sistema educativo especialmente en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Esta transición incluye el inicio en el mundo del trabajo, la intensificación de la participación social en la comunidad, y el comienzo del proceso de emancipación de la familia (Cobb y Alwell, 2009; Kaehne y Beyrer, 2009...).

Además, actualmente se considera esta transición como un proceso estructurado que tiene lugar en y a través de diferentes propuestas y escenarios, en el marco de las políticas que las rigen. Estas estructuras o contextos que configuran la transición, están formados esencialmente por un sistema de enseñanza (Casal, Masjuan y Planas, 1991); un sistema de acceso al empleo, una red de equipamiento o servicios que intervienen en los procesos de inserción social y profesional de los jóvenes y un sistema de acceso a la vivienda.

Nadie cuestiona que el objetivo fundamental de la educación de los adolescentes y jóvenes con discapacidad es su preparación para vivir y participar en los ámbitos y situaciones en los que vive y se desarrolla cualquier ciudadano. En este sentido, los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral surgen como alternativa a la anterior propuesta de los programas de Formación Profesional Especial, con el fin de conseguir que estas personas vivan una vida tan plena y autónoma como les sea posible.

Como establecen Grigal, M., Dwyre, A., Emmett, J., & Emmett, R. (2012), estos programas incluyen el acceso a experiencias de aprendizaje para personas adultas, la participación en actividades laborales y comunitarias y la mejora de las habilidades de vida independiente y de las habilidades sociales.

En relación con el origen de estos programas, concretamente autores como Martínez Rueda (2002) y Cortés (2003) señalan que los Programas de Formación para el Tránsito a la Vida Adulta y Laboral surgieron en el año 2002, momento en que se puso en marcha la Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales en Andalucía.

Estos programas están dirigidos a los jóvenes que hayan finalizado la formación básica de carácter obligatorio en un aula o en un centro específico de educación especial con adaptaciones muy significativas del currículo (Bello, 2000). Al finalizar el período de formación básica de carácter obligatorio, el equipo educativo decidirá, en función de las capacidades, habilidades y destrezas alcanzadas por el alumno/a, qué tipo de programa ha de cursar para lograr los objetivos del periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral. No obstante, uno de los aspectos que dificulta el acceso de ciertos alumnos/as al programa se relaciona con la edad marcada por la normativa que los regula. Concretamente, en Andalucía, en la Orden de 19 de septiembre de 2002, se establece que la edad para cursar estos

programas se corresponde con los años comprendidos entre los 16 y los 20, edades en las que el alumnado están capacitados para adquirir habilidades de la vida diaria y laboral.

OBJETIVOS

La importancia de estos Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral, hace necesario el estudio y comprensión de la realidad de los mismos. Este estudio se propuso los siguientes objetivos

Objetivo general: Conocer los recursos de PFTVAL existentes en Huelva.

Objetivos específicos:

- Describir y analizar la programación de aula de los PFTVAL.
- Conocer y observar el funcionamiento o dinámica de la misma.
- Para dar respuesta a estos objetivos se decidió la utilización de una metodología de corte cualitativo, que será desarrollada en el siguiente apartado.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Según datos aportados por el Equipo de Orientación Educativa de la provincia de Huelva, concretamente por el coordinador provincial del área de Necesidades Educativas Especiales, en Huelva capital y provincia se dispone de un total de 6 Programas de Formación para el Tránsito a la Vida Adulta y Laboral; 4 en Huelva capital y 2 en la provincia.

De esta manera, teniendo en cuenta la información recogida sobre cada maestro/a de PT de los programas de PFTVAL de Huelva capital, y en base a unos criterios que fueron concretados previamente a realizar las entrevistas, se escogió el caso más adecuado para el estudio. Entre estos criterios se concretaron: contexto inclusivo, mayor experiencia en el puesto de tutor/a del grupo de PFTVAL del centro, número de alumnos/as a los que se atiende y premios recibidos.

En base a estos aspectos, la selección rigurosa determinó que el estudio de caso debía ser realizado en uno de los centros (denominado en esta comunicación como “Colón”) y en el que centramos el estudio de casos con la metodología que requiere una investigación desde este parámetro. Concretamente, se considera necesario destacar que este centro que se encuentra en Huelva capital, está comprometido con la atención a la diversidad y por ello cuenta con dos Unidades de Apoyo a la Integración en Infantil y Primaria, otras dos en Secundaria, una unidad de Educación Compensatoria y un Programa de Tránsito a la Vida Adulta y Laboral. El aula de PFTVAL está integrada por 8 alumnos/as de entre 16 y 20 años; la mayoría de



ellos/as con plurideficiencias y que requieren adaptaciones muy significativas de los contenidos, pero que, sin embargo, tienen grandes capacidades para el aprendizaje.

Metodología

Para analizar la realidad del caso seleccionado en este estudio, se ha llevado a cabo una metodología basada en el paradigma cualitativo. Concretamente, entre los diferentes métodos que se encuentran en este paradigma se considera más apropiado el etnográfico. Según González y Hernández (2003) éste consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones... que son observables.

Para desarrollar este tipo de estudios, Rodríguez, Gil y García (1996) distinguen en el proceso de investigación cualitativa cuatro fases que ocurren de manera más o menos simultánea: *fase preparatoria (documentación)*, *fase de trabajo de campo (esta fase se centra principalmente en el trabajo realizado propiamente en el campo de estudio)*, *fase analítica (análisis de la información obtenida en la fase anterior)* y *fase informativa (presentación de las conclusiones finales)*. Estas fases a su vez están compuestas por diferentes etapas y productos pertinentes a los diferentes momentos del estudio.

Además de las fases del estudio, estos mismos autores señalan qué instrumentos deben ser utilizados en esta metodología, y específicamente en este caso se ha optado por los siguientes:

- La observación: se basa en la recogida de datos a través de la indagación directa, donde nadie cuenta sus perspectivas, sentimientos y actitudes sino es el propio investigador el que visiona la realidad. En este trabajo de investigación, se ha optado por la observación participante.
- La entrevista: la selección de los entrevistados se ha basado en el objetivo de estudio de la investigación. En primer lugar, se concretó una entrevista con el coordinador del Equipo de Orientación Educativa de Huelva encargado de la Atención a la Diversidad para conocer aspectos generales de los PFTVAL en Huelva. Posteriormente, se programaron 4 entrevistas, una con cada maestro/a tutor/a del programa, con el fin de seleccionar en base a unos criterios uno de ellos y finalmente, una vez seleccionado el caso se volvió a realizar una última entrevista a la tutora de este programa para conocer aspectos más concretos.
- Análisis de documentos: se ha optado por el análisis de determinados documentos oficiales y no oficiales del programa: la programación del aula, correos de coordinaciones, agendas escolares de los alumnos y alumnas del programa y justificaciones enviadas por las familias.

Todos estos instrumentos permitieron recoger resultados que han evidenciado la realidad de uno de los programas de esta ciudad.

EVIDENCIAS

En este epígrafe, concretamente, se analizan cada uno de los resultados que se han ido obteniendo en relación al objetivo planteado: describir y analizar la programación de aula de PFTVAL y el funcionamiento o dinámica de la misma. Se pretende con esta tarea, conocer la realidad de este programa, así como discutir los resultados con otras investigaciones realizadas.

Resultados obtenidos

Para poder analizar cómo es el funcionamiento del programa en este centro es necesario conocer qué medidas curriculares se llevan a cabo y como es su organización espacio-temporal.

En primer lugar, se ha de tener en cuenta que la programación de estas aulas, concretamente se encuentra basada en lo establecido en la Orden de 19 de septiembre de 2002 ya citada, y como en ella se indica, esta programación se lleva a cabo en torno a tres ámbitos de experiencia: autonomía personal en la vida diaria, integración social y comunitaria y habilidades y destrezas laborales.

Dentro de estos tres ámbitos, el programa persigue una serie de **objetivos generales**; específicamente alcanzar la autonomía personal, social y laboral del alumnado, afianzar y desarrollar las capacidades de los/as niños/as en diversos aspectos; fomentar la participación; promover el desarrollo de las actitudes laborales de seguridad en el trabajo; potenciar hábitos vinculados a la salud corporal...

Para alcanzar estos objetivos generales y los objetivos que se proponen para cada unidad didáctica, los **contenidos** que se trabajan varían en función del módulo que se esté trabajando dentro de cada ámbito de experiencia. No obstante, se desarrollan contenidos tanto teóricos como procedimentales y actitudinales.

Si se ejemplifica en el ámbito de autonomía personal en la vida diaria, en el módulo “Bienestar y cuidado de uno mismo”, y específicamente en la unidad 1.3 “El vestido”, podemos comprobar que los contenidos marcados se relacionan con acciones propias de la vida diaria y son de estos tres tipos.

- Conocer los diferentes tipos de prendas de vestir.
- Secuenciar los pasos en la acción de vestirse y desvestirse.
- Conocer, comprender y valorar el cuidado de las prendas de vestir.

Por otro lado, teniendo en cuenta todos estos aspectos y los objetivos y contenidos que se trabajan, se considera necesario destacar cómo es la metodología que se pone en práctica dentro del aula con los/as alumnos/as de PFTVAL. Así, entre los aspectos más destacados de la metodología utilizada se encuentran: agrupamientos en pequeño grupo; actividades secuenciadas en pequeños pasos; utilización de situaciones reales; utilización de apoyos visuales; implicación de la familia y uso de las



NNIT. Mediante esta metodología, las actividades observadas han sido diversas y experienciales (actividades de iniciación, de desarrollo y finales) y se relacionan con aspectos tales como la higiene, la vestimenta, la alimentación, efemérides... Asimismo, aparecen en la programación actividades que implican salidas al exterior como realizar la compra, adquirir ropa, tomar el desayuno...

En relación con los recursos materiales y personales, se puede afirmar, que estos primeros son suficientes, aunque no excedentes. La mayoría son materiales fungibles (cartulinas, bolígrafos...), materiales didácticos (imágenes, ordenador...), y se le otorga bastante importancia al uso de materiales reales: alimentos utensilios de cocina, mapas, zapatos, ropa, electrodomésticos, cepillos de dientes, monedas... En este programa se cuenta durante toda la jornada con el trabajo dentro del aula de dos profesionales (una maestra de Pedagogía Terapéutica y una técnica de Formación Profesional) y con la colaboración de alumnos/as de otros cursos de Formación Profesional, familiares y otros/as profesores/as del centro.

Por último, en relación con las medidas curriculares, destacar que la evaluación que siguen estos programas es inicial, continua y final y recoge información tanto de los/as alumnos/as como del profesorado y de todo el contexto.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que para llevar a cabo todos estos aspectos es necesaria una organización espacial y temporal concreta.

En primer lugar, y en cuanto a la organización espacial del mismo cabe destacar que el aula queda situada en la misma planta en la que se encuentra cualquier otra aula de teóricas o talleres. Esta aula se encuentra dividida por rincones cuya temática general es el hogar, apreciándose diversos detalles que la caracterizan con el objetivo de acercar al alumnado a la realidad (salón, cocina, dormitorio, cuarto de baño...). La organización temporal, por otro lado, se encuentra formada por 25 horas lectivas que en la mayoría de ocasiones resultan insuficientes, por lo que la tutora del aula ha fomentado que los/as chicos/as entren antes de la hora asignada (9:00 a.m., solo algunos días) con el fin de que se habitúen a un horario de trabajo y acudan al centro con otros alumnos/as de Formación Profesional. Asimismo, cabe destacar que, dentro del horario (en el que se trabajan los tres ámbitos de experiencia de forma conjunta), se establecen rutinas diarias según los días de la semana: lunes (preparación de menú), martes (actividades deportivas), miércoles (desayuno y otras tareas), jueves (actividades propias del módulo) y viernes (salida al exterior).

Todos estos aspectos permiten que el alumnado alcance los objetivos planteados siempre desde un ambiente dinámico, cotidiano y muy participativo.

Discusión de resultados

Son numerosos los autores que en sus investigaciones o estudios realizados han profundizado en la realidad de estos programas. Concretamente, en relación con los objetivos específicos planteados en esta comunicación, son muchos los resultados detallados los que se relacionan con lo comentado por dichos investigadores. Específicamente, en cuanto a la metodología, autores como Arbea (1998) ya indicaban

que ésta debía ser eminentemente práctica y secuenciada.

Por otro lado, en relación con las actividades realizadas dentro del aula, como se ha observado éstas se han relacionado con tareas y rutinas de la vida diaria ya que en este tipo de alumnado son necesarias las generalizaciones. Únicamente de esta forma, estos/as alumnos/as son capaces de incorporarse a la sociedad de forma satisfactoria, como señalan autores/as como Pallisera, Fullana, Vilà y Martín (2013).

Para llevar a cabo estas actividades, se ha indicado que son necesarios dentro del aula una serie de recursos materiales y personales. Generalmente, la tutora del aula ha dado uso a una gran cantidad de materiales reales intentando aprovechar todas sus potencialidades. Todos estos materiales, como indica León (2006), permiten que los/as alumnos/as aprendan a moverse en un entorno real que será similar al que se encontrarán una vez fuera del centro. En cuanto a los recursos personales y al trabajo conjunto entre los profesionales del programa, son muchos los/as autores/as que al investigar sobre estas realidades destacan el trabajo de dos profesionales dentro del aula, aunque en horarios distintos (Otero, 1997, León, 2006...).

Por último, en relación con la organización espacial y temporal, cabe destacar que la distribución por rincones del aula de PFTIVAL se ha realizado con la finalidad de atribuir a cada rincón unas funciones concretas. Un espacio, como indica López (2009), es educativo cuando es intencional y hace previsible las conductas que se pretenden generar. En relación a la organización temporal, sin embargo, a excepción de otros programas de otros centros, en este PFTIVAL, los tres ámbitos de experiencia se trabajan simultáneamente. La globalización de los aprendizajes como indica Zabala (1993) se perfila, actualmente, como la solución más pertinente para alcanzar aprendizajes significativos. De esta forma, al igual que con todas las ideas anteriores se logra dar respuesta a la necesidad de alcanzar la autonomía personal y social.

CONCLUSIONES

La principal conclusión a la que lleva todo este estudio y comunicación es que, como se ha podido comprobar a lo largo de todas las observaciones y entrevistas, este programa es capaz de dar respuesta a un colectivo de alumnos/as que la mayoría de la sociedad tiene en el olvido y permite de esta forma que estos/as chicos/as sean capaces de vivir una vida lo más independiente posible, aprendiendo, además, destrezas laborales que en un futuro les puedan servir para entrar en el mundo del trabajo. Además, éste es un programa práctico relacionado con aspectos de la vida diaria que es capaz de adaptarse a alumnos/as con edades y capacidades diferentes mediante el trabajo en grupo y sin necesidad de realizar tareas distintas.

No obstante, existe una necesidad clara y es dar a conocer a toda la sociedad este tipo de programas y otras medidas postobligatorias que los/as alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales pueden cursar, ya que de forma general la educación de estos alumnos tiene una duración limitada hasta la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, es importante finalizar indicando que



otra necesidad relacionada con la finalidad de que estos programas otorguen los resultados esperados, es que los alumnos/as que los cursen sean capaces de encontrar posibilidades en el mundo laboral una vez que hayan completado el mismo. Únicamente de esta forma, se estará dando respuesta a los principios de inclusión que se establecen en la ley educativa actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbea, L. (1998). *Comunicación y programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de apoyo generalizado*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de educación y cultura.
- Bello, J.A. (2000). *Proyecto curricular de transición a la vida adulta en un centro de educación especial*. Barcelona: Cisspraxis.
- Casal, J., Masjuan, M., & Planas, J. (1990). La inserción social de los jóvenes. *Revista de Educación*, 293, pp. 107-122.
- Cobb, R.B., & Alwell, M. (2009). Transition planning. Coordinating interventions for youth with disabilities. *Career developmental for exceptional individuals*, 32(2), pp. 70-81.
- Cortés, C. (2003). Hacia la utilidad de un programa de transición a la vida adulta. *En I Congreso Nacional de educación y personas con discapacidad*, pp. 303-313. Navarra.
- González, J., & Hernández, Z. (2003). *Paradigmas emergentes y métodos de investigación en el campo de la orientación*. Salamanca: AMARÚ Ediciones.
- Grigal, M., Dwyre, A., Emmett, J., & Emmett, R. (2012). A program evaluation tool for dual enrollment transition. *Teaching Exceptional Children*, 44 (5), pp. 36-45.
- León, M.J. (2006). *La autonomía personal, social y en el hogar de alumnos de educación especial para la transición a la vida adulta*. Málaga: Aljibe.
- López, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa: RELIEVE*, 1, pp. 1-20.
- Martínez, N. (2002). *Juventud y discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*. Bilbao: Mensajero.
- Otero, P., & Arroyo, A. (1997). *Transición a la vida adulta. Programa formativo para alumnos de Educación Especial*. Madrid: Escuela española.
- Pallisera, M., Fullana, J., Vilà Suñé, M., & Martín, R. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual: La opinión de los profesionales. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 24 (2), pp. 100-115.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwel.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Zabala, A. (1993). La globalización, una fórmula de aproximarse a la realidad. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8/9, pp. 110-121.

INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON TEA EN CONTEXTOS FORMATIVOS. ESTRÉS Y PROPUESTAS PARA EL ACCESO A ESTUDIOS SUPERIORES

Cuesta Gómez, José Luis¹, De la Fuente Anuncibay, Raquel²
González Bernal, Jerónimo³, Orozco Gómez, Martha Lucía⁴

Universidad de Burgos, España

¹e-mail: jlcgomez@ubu.es, ²e-mail: raquelfa@ubu.es,

³e-mail: jejavier@ubu.es, ⁴e-mail: mlorozco@ubu.es

Resumen. Algunos aspectos que son comunes a la población general, pueden suponer un gran handicap en el caso de personas con discapacidad, la respuesta al estrés supone uno de estos retos que, en el caso de personas con trastorno del espectro autista, es esencial conocer y abordar desde distintos ámbitos como el entorno formativo en el que se desenvuelven. Por otra parte, en ámbitos universitarios se hace prioritario la declaración de propuestas que posibiliten la adaptación del alumnado con TEA a este medio. A partir de la evaluación de la ansiedad de una muestra de 25 personas con TEA, mediante el cuestionario *The Stress Survey Schedule for persons with autism and developmental disabilities* (Grodén, Diller, Bausman, Velicer, Norman, & Cautela, 2001), se pretende determinar las necesidades de las personas con TEA con el objetivo de facilitar la intervención mediante programas que modifiquen la respuesta a los estresores lo que supone una mejora en su calidad de vida en general y en los accesos a entornos formativos en particular. Por otro lado, se proponen pautas que faciliten el acceso a la Universidad de estos alumnos a partir de las conclusiones extraídas del *proyecto europeo Autism and Uni*.

Palabras clave: personas con TEA, estresores, Universidad, orientación.



INTRODUCCIÓN

La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad del 2014, (ONU, 2014), es un instrumento que promueve un desarrollo inclusivo, equitativo y sostenible, el derecho a una intervención a lo largo de la vida, que persiga la máxima autonomía y desarrollo de capacidades y cualidades. En su introducción el punto 10 señala la importancia de garantizar la accesibilidad y la inclusión de las personas con discapacidad en todos los aspectos del desarrollo, abordando cuestiones como los derechos a la educación, la salud, la protección social, el empleo y el trabajo.

La calidad de vida, a menudo y para determinadas personas supone contar con apoyos ajustados a las necesidades de aprendizaje y adaptación al entorno, que permitan maximizar las oportunidades de inclusión e independencia.

En este sentido, algunos aspectos que son comunes a la población general, pueden suponer un gran handicap en el caso de personas con discapacidad para desenvolverse en distintos ámbitos tanto laborales, sociales como educativos. La respuesta al estrés supone uno de estos retos que se agrava en personas con otras dificultades asociadas y que en el caso de personas con trastorno del espectro autista es esencial conocer y abordar.

La ansiedad y el estrés son situaciones muy comunes afectando a todo tipo de personas, sin embargo para determinado sector, como la población con autismo tiene un peso específico muy importante en su vida, agravando conductas que influirán en su calidad de vida. Autores como Weisbrot, Gadow, DeVincent y Pomeroy (2005) sugieren que la ansiedad es un componente integral del autismo, incluso se ha llegado a proponer que el autismo es un trastorno de estrés (Morgan, 2006) y que la ansiedad generalizada es tan común en las personas con TEA que no debería ser diagnosticada como un trastorno separado (Bellini, 2006; Ghaziuddin, 2005; Gillot y Standen, 2007).

El DSM-V describe la relación entre ansiedad y autismo (American Psychiatric Association, 2013). En este sentido se describe un estrés extremos ante pequeños cambios, necesidad de hacer la misma ruta o comer la misma comida, con dificultades con las transiciones o patrones rígidos de comportamiento. También se incluye la depresión y ansiedad como síntomas asociados en adolescentes y adultos autistas. Algunos cambios en la alimentación o el incremento de comportamientos disruptivos, pueden alertar de la necesidad de evaluar la ansiedad o depresión en personas con autismo según señala el APA, 2013.

La continuidad en la formación y el acceso a estudios superiores, supone una de las cuestiones que generan mayor inquietud en familias y profesionales, más teniendo en cuenta las pocas experiencias que pueden servirnos de referencia, y la desigualdad en el acceso que se observa, según zonas geográficas, independientemente de factores como la capacidad de aprendizaje de la persona o su nivel socio económico. Tal como afirma Merino (2017), las variables que influyen son específicas en cada caso (motivación, aspectos sociales, sensoriales...), lo que encontramos en

común en todos los casos de éxito es que las personas han contado con una orientación previa adecuada y los apoyos necesarios dentro del contexto universitario

Si el acceso de los jóvenes con discapacidad a estudios superiores es menor que en la población general, en el caso de los jóvenes con TEA el número disminuye aún más. Datos de países como Reino Unido u Holanda, reflejan que en torno al 0,35% de los estudiantes universitarios presentan un diagnóstico de autismo (AHEAD, 2012)

OBJETIVOS

A partir de la evaluación de la ansiedad de personas con TEA, mediante el cuestionario “The Stress Survey Schedule for persons with autism and developmental disabilities” (Groden, Diller, Bausman, Velicer, Norman, & Cautela, 2001). Esta herramienta, adaptada por De la Fuente, Valdés, Rodrigo & Saldaña (2016), pretende determinar las necesidades de las personas con TEA con el objetivo de facilitar la intervención mediante programas que modifiquen la respuesta a los estresores lo que supone una mejora en su calidad de vida en general y en los accesos a entornos formativos en particular. Por otro lado, se proponen pautas que faciliten el acceso a la Universidad de estos alumnos a partir de las conclusiones extraídas del proyecto europeo *Autism and Uni* (Merino, 2017).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la evaluación del nivel de estrés en personas con TEA se seleccionó una muestra por conveniencia de 25 personas adultas con TEA y discapacidad intelectual, usuarios del Centro de Día de Adultos con TEA, de Burgos.

La composición de la muestra es de 18 varones y 7 mujeres, con edades comprendidas entre los 23 y 45 años de edad (media=33), pertenecientes todos a Burgos y provincia.

El instrumento de medida utilizado ha sido el *Cuestionario sobre Estrés en Personas con Autismo y Discapacidades del Desarrollo*, adaptado y validado por De la Fuente, Valdés, Rodrigo & Saldaña (2016, a partir de la versión original *The Stress Survey Schedule for persons with autism and developmental disabilities* (Groden, Diller, Bausman, Velicer, Norman, & Cautela, 2001). La escala está formada por 62 ítems, con opciones de respuesta tipo 1-5 (donde: 1= de nada a leve; 2= de leve a moderado; 3= moderado; 4=de moderado a severo y 5= severo), los cuales están estructurados y organizados según distintos aspectos a evaluar : cambios, anticipación, situaciones desagradables, situaciones positivas ,sensorial- personal, social-ambiental, alimentación y rituales. Se añaden también dos preguntas de respuesta abierta, en la que se señala aquella información que considerada relevante en relación a lo que se le está preguntando. La escla fue pasada por profesionales del centro en las distintas situaciones habituales de su entorno.



Con esta escala se pretende indagar el nivel de ansiedad que presenta esta persona, dependiendo de diferentes situaciones o momentos presentes en su vida cotidiana, con el fin de realizar propuestas que mejoren los entornos y por tanto su calidad de vida. El análisis de datos se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS21.

Por lo que respecta al estudio de aspectos facilitadores de personas con TEA en ámbitos universitarios, en este capítulo sugerimos propuestas derivadas del proyecto Proyecto Europeo *Autism and Uni* (<http://www.autism-uni.org/>), financiado con fondos de la Unión Europea, cuyo objetivo principal es apoyar a las personas con TEA en su acceso a la educación superior. El proyecto *Autism and Uni*, ha sido posible gracias al trabajo conjunto de la Universidad de Leeds (Reino Unido), la Universidad Tecnológica de Eindhoven (Holanda), Universidad Vocacional Kekupjso (Finlandia), la Academia de Humanidades y Económicas de Lodz (Polonia) y la Asociación Autismo Burgos (España).

RESULTADOS

Ansiedad en personas de un centro para personas con TEA

La ansiedad general que presenta esta muestra es baja en todas las variables medidas. A pesar de que existe poca variación entre las puntuaciones obtenidas en cada uno de los apartados, podemos observar que en los *rituales* donde se obtiene la mayor puntuación (1,8) por lo que es el factor donde más ansiedad se genera. Los valores de la escala, están próximo al grado 2, lo que corresponde de leve a moderado. Destacan las puntuaciones obtenidas en la escala relativa al ámbito socio ambiental, en la que se obtiene la menor puntuación (1,10), lo que representa una ansiedad extremadamente leve.

Presentamos a continuación los resultados descriptivos de las categorías analizadas.

Puntuaciones medias	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.Tip.
Miedos	25	1,00	2,83	1,3632	,49105
Estresores	25	1,00	2,28	1,2828	,34128
Cambios	25	1,00	3,36	1,6332	,63737
Anticipaciones	25	1,00	4,71	1,7816	,87756
Desagradable	25	1,00	3,22	1,6596	,63544
Positivo	25	1,00	1,62	1,1188	,19484
Sensorial/Personal	25	1,00	3,25	1,6100	,60845
Alimentación	25	1,00	3,66	1,6124	,91520
Socio-Ambiental	25	1,00	1,66	1,1032	,22199
Rituales	25	1,00	4,50	1,8000	1,00516

Tabla1. Puntuación media de las distintas categorías.

Puesto que las anticipaciones y los rituales, son las categorías que proyectan mayor grado de ansiedad, tanto individual como colectivamente, se realizó un estudio diferencial en las variables género y edad, con la limitación de ser una muestra descompensada entre varones (nº18) y mujeres (nº7). Se ha obtenido una significatividad bilateral ,797 por lo que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambas medias. Teniendo en cuenta que la media obtenida por los hombres es de 1,83 (dt=1,10) y por las mujeres 1,71(dt=,76).

Por lo que respecta a la media de edad de la muestra y el grado de ansiedad, se ha obtenido una significatividad bilateral tanto de los rituales ,310 como las anticipaciones ,431, por lo que no se han encontrado diferencias significativas entre ambas medias. Teniendo en cuenta que la media obtenida de los rituales, en personas mayores de 33 años es de 2,00 (dt=1,18), en menor de 33 años 1,58 (dt=,76) y respecto a las anticipaciones, en mayores de 33 es de 1,9 (dt=1,01) y en menores de esa edad 1,63 (dt= ,71). Los resultados indican que las personas con más de 33 años tienen mayor ansiedad.

Ámbito Universitario. Propuestas.

Sintetizamos a continuación, los apoyos desde el punto de vista académico, de la vida diaria y social, al considerar estas áreas las fundamentales en las que requieren soporte los alumnos universitarios con TEA (Merino, 2016).

Apoyo académico

- Adaptaciones curriculares para responder a posibles dificultades y estilos de aprendizaje únicos.
- Tutorías entre iguales: apoyos naturales proporcionados por compañeros.
- Ajuste de las intensidades de apoyo a las necesidades individuales.
- Fortalecer el papel del apoyo educativo para cubrir áreas fuera del apoyo académico.
- Involucrar a especialistas en TEA en procesos de orientación vocacional.
- Servicios universitarios de discapacidad que actúan como guías e intérpretes para ayudar a desenvolverse a los estudiantes en el contexto real de sus universidades
- Formar al personal académico en la práctica inclusiva.
- Mejorar la programación educativa teniendo en cuenta las prácticas.
- Proporcionar información más explícita, en lugar de no escrita o implícita.
- Ofrecer la opción de no asistir / dejar grandes conferencias sin penalización, y ofrecer acceso a grabaciones en su lugar.
- Pensar en la accesibilidad en términos de problemas sensoriales, tendencia a la sobrecarga de información y estímulos y el bloqueo.



- Tener en cuenta las diferencias individuales y variabilidad dentro del espectro
- Proporcionar indicaciones visuales y entornos TIC para facilitar el trabajo en grupo, los exámenes y el aprendizaje en general.
- Mejorar la accesibilidad a través del currículo.
- Adaptar los exámenes (haciendo preguntas concretas, evitando formular con doble negación, ofreciendo oportunidades para practicar modelos y situaciones de examen).
- Ofrecer tiempo extra en los exámenes.
- Aclarar el tiempo y el espacio disponibles mediante el uso de señales visuales.
- Apoyar o facilitar la toma de apuntes.
- Proporcionar apoyos visuales (por ejemplo, mostrar una flecha para indicar cuando el estudiante debe girar la página para continuar con el examen, usar tarjetas de colores para indicar el tiempo restante).
- Capacitar a los alumnos para que utilicen autoinstrucciones para dirigir sus propias acciones.
- Coordinar las interacciones del estudiante con el medio ambiente utilizando plataformas digitales, agendas de reuniones.
- Capacitar a los maestros sobre los desafíos y habilidades de los estudiantes con TEA.
- Proporcionar apoyo para comprender materiales con contenido social o expresiones idiomáticas.
- Proporcionar apoyo para diferenciar y definir los aspectos más importantes y diferenciarlo de información superficial.

Apoyo social

- Promover el apoyo informal que facilite la inclusión social; redes informales, estudiantes tutores o mentores que les guíen en información local y de la vida universitaria.
- Sensibilizar y dar a conocer el TEA
- Ayudar en el acompañamiento y adherencia a grupos específicos de alumnos con TEA.
- Favorecer el que la persona con TEA participe en todas las conversaciones y decisiones sobre sus necesidades

Los apoyos descritos pueden ser beneficiosos para todos los estudiantes, no es un método exclusivo para alumnos con TEA, todos se benefician cuando se les aporta estructura, se identifican rutinas y se les anticipan contenidos.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos, proyectan que nuestra muestra tiene un nivel de ansiedad leve-moderado, lo que nos hace suponer que el contexto altamente

especializado y estructurado en el que están integrados, en sí mismo, mantiene los niveles de ansiedad muy controlados.

Los *rituales* y la *anticipación* son dos ámbitos nucleares donde las personas con TEA muestran mayores dificultades, en este sentido distintos trabajos confirman gran presencia de estados de ansiedad asociados al TEA, en estas dos categorías.

Si bien la presencia de la ansiedad es uno de los trastornos más comórbidos asociado al TEA, siendo muy elevada su prevalencia, sin embargo es necesario aún profundizar en sistemas fiables de evaluación y medición (De la Iglesia y Olivar, 2012). El análisis personal y grupal de estresores tiene mucha importancia a la hora de planificar contextos educativos, sociales y laborales que les permitan enfrentarse a las actividades de la vida diaria así como disfrutar de una mayor calidad de vida en general.

Por lo que respecta al *Ámbito universitario*, el apoyo necesario para facilitar el acceso del alumnado con TEA a este entorno abarca desde las etapas previas, antes de comenzar sus cursos, siendo crucial el asesoramiento en la etapa de transición. Es imprescindible proporcionar asistencia en el proceso de solicitud, explicando cómo llenar el formulario de solicitud, qué es lo que el estudiante debe solicitar, especificando qué documentos deben adjuntarse y qué tipo de cursos y materias son los más adecuados para ellos, proporcionando información efectiva.

Como afirman Merino, Lancho, & García, (2016), también es necesario proporcionar asesoramiento para resolver problemas fuera del contexto académico durante este tiempo, por ejemplo, ofreciendo planes de acción específicos para encontrar alojamiento. Esto puede contribuir a reducir el nivel de estrés del estudiante antes de comenzar los cursos. El alumno puede beneficiarse de que alguien explique los beneficios y las desventajas de vivir en una residencia o darles una lista de lugares con diferentes servicios o, si lo prefiere, ayudarlos a encontrar un alojamiento privado. Además, puede ser útil hacer listas de pertenencias para llevar cuando se mueven, números de teléfono y soluciones en caso de averías de aparatos eléctricos, información sobre cómo abrir una cuenta bancaria y otros problemas de la vida cotidiana. Los estudiantes que se trasladan a otra ciudad deben ponerse en contacto con profesionales especializados en autismo que pueden ser contactados en la nueva ubicación.

Uno de los productos del proyecto Autism and Uni, ha sido la elaboración de tres guías de buena práctica (<http://www.autism-uni.org/bestpractice/best-practice-guides-spanish/>)

- Para directivos de instituciones de educación superior y docentes con experiencia
- Para los profesores y tutores de educación superior



- Para los profesionales que apoyan a los estudiantes con autismo dentro o fuera de las instituciones de educación superior

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHEAD (2012). *Survey on the Participation Rates of Students with Disabilities in Higher Education for the Academic Year 2011/2012*. AHEAD.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)* American Psychiatric Pub.

Autism and Uni (2016) . Proyecto Europeo sobre Universidad y Autismo. Recuperado de (<http://www.autism-uni.org/>),

Bellini, S. (2006). The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 138-145.

De la Fuente J., Valdés, M., Rodríguez, J.M., Saldaña., D. (2016). Traducción y adaptación al castellano del “*Stress survey schedule for persons with autism and developmental disability*”. En prensa. Recuperado de <http://congresoetapi.org/>

De la Iglesia M., & Sixto Olivar J. (2012). Revisión de estudios de investigaciones relacionadas con la comorbilidad diagnóstica de los Trastornos del Espectro del Autismo de Alto funcionamiento (TEA-AF) y los trastornos de ansiedad. *Anales de psicología*, 28 (3). 823-833.

Ghaziuddin, M. (2005). *Mental health aspects of autism and asperger syndrome* Jessica Kingsley Publishers.

Gillott, A., Furniss, F., & Walter, A. (2001). Anxiety in high-functioning children with autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5(3), 277-286.

Guillot. A & Standen, P. J. (2007). Levels of anxiety and sources of stress in adults with autism. *Journal of Intellectual Disabilities : JOID*, 11(4), 359-370.

Groden, J., Diller, A., Bausman, M., Velicer, W., Norman, G., & Cautela, J. (2001). The Development of a Stress Survey Schedule for Persons with Autism and Other Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (31), 2, 207-217.

Merino, M. Apoyos para el acceso a la educación superior, en Ruggieri, V. y Cuesta, J.L. (2017). En prensa. AUTISMO. Como intervenir desde la infancia a la vida adulta. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Merino, M., Lanchó, M., & García, C. (2016). *Supporting students on the autism spectrum throughout their university studies* . In *10th Annual International Teaching, Education and Development Conference (INTED)*

Morgan, K. (2006). Is autism a stress disorder? what studies of nonautistic populations can tell us. *Stress and Coping in Autism*, 129-182.

ONU (2014) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*
Recuperado de
<http://www.un.org/disabilities/documents/COP/COP7/CRPD.CSP.2014.2.S.pdf>

Paula, I. (2013). Diagnóstico diferencial entre el espectro autista y el espectro esquizofrénico. *Neurología*, 54(1), 51-62.

Paula, I. (2016). *La ansiedad en el autismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Weisbrot, D. M., Gadow, K. D., DeVincent, C. J., & Pomeroy, J. (2005). The presentation of anxiety in children with pervasive developmental disorders. *Journal of Child & Adolescent Psychopharmacology*, 15(3), 477-496.

DISEÑO INSTRUCCIONAL ACCESIBLE PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL

Flores Quiroz, Joel Vicente¹, De la Fuente Robles, Yolanda M^{a2}

¹Universidad de Monterrey, México

e-mail: joel.flores@udem.edu

²Universidad de Jaén, España

e-mail: ymfuente@ujaen.es

Resumen. El objetivo de este proyecto es comprobar si el desarrollo de un Diseño Instruccional Accesible (DIA) permite acceso a estudios de arte del alumnado con discapacidad visual. Dada la demanda social existente para instaurar una educación inclusiva universal, se propone el desarrollo de un DIA para el acceso al estudio del arte por parte del alumnado con discapacidad visual, concretamente en la Educación Media Superior o Bachillerato de la Universidad de Monterrey (UDEM). Mediante este proyecto, se espera que mejore el rendimiento del alumnado, su grado de satisfacción con el proceso, así como detectar las barreras del mismo. Los resultados de este proyecto se espera que produzcan un acercamiento a las necesidades educativas especiales de los mismos y de toda la comunidad universitaria, y al mismo tiempo, dar lugar al enriquecimiento social y educativo, todo ello fomentando la cohesión social y escolar. Respecto al profesorado, se espera que este proyecto culmine con la puesta a su disposición de una herramienta en la que apoyarse para continuar su labor en la inclusión educativa desde un diseño formativo accesible. (177 palabras)

Palabras Clave: Diseño instruccional, arte visual para personas con discapacidad visual, inclusión.



INTRODUCCIÓN.

En 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos ya planteó que todas las personas tienen derecho a la educación, debiendo ser gratuita y obligatoria, al menos en los niveles primarios. Junto a esto, se propuso también la no discriminación en la enseñanza por parte de la UNESCO en 1960. Sin embargo, existen al día de hoy, un porcentaje importante de personas que diariamente sufren de marginación por ser distintos al resto a pesar de los múltiples avances en los distintos campos, sobre todo cuando para la atención se segrega o diferencia.

En este sentido, la separación del alumnado con diversidad funcional o cognitiva es un modo de marginación social, siendo este hecho frecuente en diversos países latinoamericanos como Colombia, Argentina, México, etc. (Crosso, 2014). Esta exclusión de las instituciones implica un acto de discriminación similar a la opresión social motivada por pertenecer a un grupo minoritario, étnicos, de género, clase social, etc. Esto hace necesario el desarrollo de herramientas y diseños para que se consiga un aumento significativo y efectivo en la denominada educación inclusiva (Parrilla, 2002), considerada como una reforma global que apoya y acoge la diversidad de todo el alumnado (UNESCO, 2001).

La educación inclusiva está relacionada con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos al conjunto del alumnado (Barton, 1997), y esto no es incluir a personas con discapacidad en aulas donde el resto de alumnado que no presentan discapacidad, ni que haya profesorado de apoyo para atender las necesidades del alumnado con discapacidad (Echeita y Sandoval, 2002), es necesario algo más.

Si todo esto lo unimos a la enseñanza de una materia que exige el desarrollo de habilidades especiales como son el tacto y la audición, que se convierten en los elementos esenciales para acceder a la información. El deseo de que este alumnado participe de la realidad, de que puedan percibir de una forma lo más real posible lo que no pueden percibir con la vista, ha significado que estos medios adquieran gran importancia, con el objetivo de sustituir esta carencia de visión, en representaciones mentales lo más cercana de la realidad (Ipland y Parra, 2009)

En relación con lo anterior, las artes plásticas para personas con necesidades educativas especiales (NEE) se encuentran en situación de desventaja en México, país donde proponemos implementar el diseño instruccional base de este trabajo. Y, aunque existen algunas instituciones como “Destellos de Luz”, donde se dedican a capacitar a las personas invidentes en el manejo del bastón, el lenguaje braille, entre otras, son necesarias propuestas de trabajo que permitan ampliar la formación de las personas con discapacidad visual para facilitar su integración social.

Acercar el arte a diversos colectivos, como los invidentes, se puede observar en diversos ejemplos como el desarrollado en 2015 en España, fruto de la colaboración de la Fundación AXA, el Museo del Prado y la ONCE, donde se ha hecho realidad la primera exposición dirigida especialmente a personas ciegas o con

discapacidad visual. La muestra titulada "Hoy toca el Prado", presenta la reproducción en relieve de seis de las pinturas más representativas de las colecciones de la pinacoteca madrileña que pueden ser recorridas y tocadas con las manos. En el mismo sentido, en el Museo del Virreinato de San Luis Potosí en México, se presentó una exposición de Arte prehispánico donde todo el recorrido de la exposición se adecuó para que las personas invidentes pudieran apreciar las diferentes obras a través del tacto.

Por otra parte, no buscamos tanto el desarrollo de prácticas artísticas, más afines a la labor de Organizaciones no Gubernamentales en su trabajo con personas con diversidad funcional (Da Rosa, Gonçalves, y da Cunha, 2011), sino más bien la apreciación y la reflexión sobre el arte. En este sentido, se han desarrollado investigaciones sobre la educación y la accesibilidad a las artes plásticas de estudiantes con discapacidad visual dirigidas a la percepción sensorial y a la comprensión intelectual del arte. Ejemplo de ello son los trabajos doctorales "Imagen Táctil: una representación del mundo" (Correa, 2008) y "La intervención Arte terapéutica y metodología en el contexto profesional español" (López, 2009), entre otros.

En relación con lo anterior, Poveda (2003) propone como principio metodológico la exploración sensorial, iniciándola con el juego y, progresivamente, pasar a un diseño didáctico instruccional sistematizado y orientado a la observación e interpretación de los acontecimientos artísticos. Otro trabajo donde se busca la disminución de la desigualdad y la integración educativa, es el de Aguilar (2006) que se integra en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

En definitiva, y siguiendo a Poveda (2003) buscamos desarrollar las fortalezas y competencias que presentan los/as jóvenes con discapacidad visual mediante el desarrollo e implementación de un diseño instruccional educativo inclusivo, implicando la integración del arte en el desarrollo formativo del/la discente, mediante tres pasos generales, desarrollar el tacto, reconocer formas y objetos y, por último, mediante la coordinación manual.

Por último, y dado que buscamos el enriquecimiento social y educativo para todas las personas, y no solo para los considerados con diversidad o (NEE), buscamos evaluar nuestro trabajo mediante el Índice por la Inclusión, recurso fundamental para promover la inclusión educativa en los centros de enseñanza. El Índice por la Inclusión educativa es un conjunto de materiales diseñados por el Centre for Studies on Inclusive Education para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad (Booth y Ainscow, 2000)

En resumen, a pesar de la necesidad e importancia de evitar la marginación del alumnado con diversidad funcional o cognitiva, no hay suficientes herramientas que permitan a los docentes integrar a este alumnado en sus clases. Es en esta laguna donde incide este proyecto, centrándose en el alumnado con discapacidad visual y en el testado de una herramienta que permita a los docentes y discentes el acceso al arte.



OBJETIVOS

Objetivo general

- Desarrollar un DIA que permita el acceso en igualdad a los estudios del arte de una manera accesible al alumnado con discapacidad visual.

Objetivos específicos

- Comprobar si aplicando el DIA se permite el acceso al arte en igualdad del alumnado con discapacidad visual.
- Analizar la mejora académica del alumnado implicado en el proyecto.
- Valorar el desarrollo de prácticas inclusivas de todas las partes implicadas.

Hipótesis

Se espera que la aplicación del programa mejore la traducción de las percepciones a lenguaje no verbal por parte del alumnado con discapacidad visual.

Se espera que del uso del diseño instruccional inclusivo se fomente la cohesión de la totalidad de la comunidad educativa.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Este trabajo va a utilizar la metodología Estudio de tipo Cualitativo de Caso y Evaluativo (Cook y Reichardt, 1986). La elección de un estudio de casos se apoya en tres aspectos, su carácter crítico, su carácter extremo, y su carácter revelador (Rodríguez, Gil y García, 1996). Y según la finalidad del estudio vamos a seleccionar un estudio de caso instrumental (Álvarez y Maroto, 2012).

Los participantes serán seleccionados entre el alumnado con discapacidad visual de la Educación Media Superior o Bachillerato de la Universidad de Monterrey.

Según lo anterior, la metodología será de corte cualitativo de caso y evaluativo, y se desarrollará en tres fases. En la primera, se realizará la caracterización de cada uno de los discentes participantes, esto se llevará a cabo mediante entrevistas, encuestas y grupos focales. El objetivo es conocer en profundidad las capacidades, competencias e intereses que los/as participantes tienen en relación con el arte. Los indicadores serán: 1) conocimientos específicos de arte, 2) competencias artísticas y 3) gustos y preferencias por el arte. De manera paralela se realizará el desarrollo del DIA

En la primera etapa de elaboración del DIA recoge las siguientes dimensiones, la de crear culturas inclusivas, relacionadas con la creación de un entorno educativo estimulante y colaborador; la de elaborar políticas formativas inclusivas, asegurando que la inclusión sea el motivo principal de la comunidad educativa, afectando de manera transversal todas las acciones que se lleven a cabo y por último, desarrollar prácticas inclusivas, diseñando todas las actividades del aula

con la garantía de un educación accesible manteniendo el aprendizaje activo de todas las partes implicadas.

En la segunda etapa, se llevará a cabo la implementación del DIA, y se evaluará mediante la observación del proceso (investigador), un diario de campo (docente-investigador), entrevistas (alumnado) y grupos focales (alumnado). Los indicadores serán el grado de satisfacción, los logros alcanzados, las barreras detectadas y la utilidad en su desarrollo académico.

La tercera, y última, fase, supondrá la aplicación de una serie de instrumentos que permitan indagar los resultados obtenidos por parte de cada uno de los/as participantes. Para ello, los instrumentos utilizados serán la entrevista y la encuestas (alumnado), un test de conocimientos específicos de arte y un grupo focal al alumnado, junto con el Índice por la Inclusión, ya expuesto con anterioridad. En esta última fase, los indicadores serán los logros alcanzados, la importancia en el desarrollo académico, las barreras sorteadas y la utilidad del DIA.

EVIDENCIAS

(2015-2016) Práctica docente en el “Taller de Arte Quiroz” en San Pedro Garza García, N. L. México, para la obtención del grado Doctoral por la Universidad de Jaén, España.

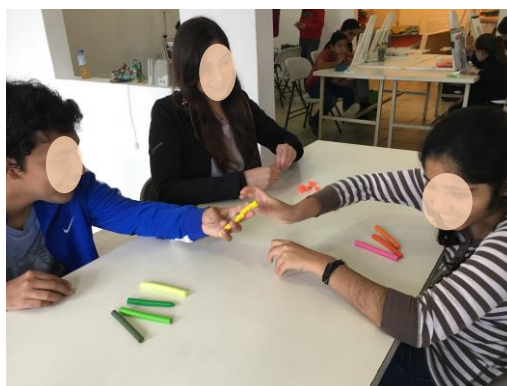


Imagen 1 y 2: Se muestra a al alumnado trabajando con la técnica escultórica de modelado en plastilina.



CONCLUSIONES

Las evidencias expuestas anteriormente muestran el avance de la implementación por medio del modelado como parte de la estrategia propuesta, lo cual es importante tomar en cuenta para mostrar una investigación en proceso que llevará a establecer parámetros para la intervención con el alumnado ciego en posteriores implementaciones didácticas.

De manera muy sintetizada y cómo conclusiones preliminares están:

- Apoyo Multi-sensorial: Ya que el carecer del sentido de la vista los lleva a desarrollar o potencializar más los otros sentidos, es importante desarrollar las dinámicas de la clase apoyadas en los otros cuatro sentidos.
- Material adecuado para ellos: Aunque la idea es que para cada ejercicio o actividad trabajen con el material tradicional para cada técnica de arte plástico a sido de gran apoyo integrar los avances tecnológicos como la pluma 3D para que puedan dibujar.
- Clases planeadas en el material y la técnica a desarrollar: Ha sido importante la planeación de las clases de artes plásticas tanto en su explicación previa, material, plenaria-reflexión y conclusión en cada una de ellas porque de esa manera descubren o evidencian las competencias desarrolladas en cada actividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, E. (2006). Experiencias exitosas de integración educativa. México: Constantine.

Álvarez, C. A., y Maroto, J. L. S. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28 (1).

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3): 231-242.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Traducción Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Cook, T.D. y Reichardt, C.H.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Correa, M.P. (2008). *Imagen táctil: una representación del mundo*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Crosso, C. (2014). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 4 (2): 79-95.

Da Rosa, M.C., Gonçalves, I. y da Cunha, S. (2011). El profesor de arte para niños ciegos: prácticas pedagógicas en dos realidades. Brasil: Congreso UDESC.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327: 31-48.

Ipland, J y Parra, D. (2009). El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del silo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 1: 453-462

López, M. (2009). La intervención terapéutica y su metodología en el contexto español (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.

Museo del Prado (2015). El Prado hace accesibles para las personas ciegas seis de sus cuadros más famosos. [fecha de consulta: 12 septiembre 2015]. Disponible en: <<http://www.rtve.es/noticias/20150119/prado-hace-accesibles-para-personas-ciegas-seis-cuadros-mas-famosos/1083721.shtml>>

Museo del Virreinato de San Luis Potosí (2015). Adaptan exposición para invidentes en San Luis Potosí. [fecha de consulta: 7 octubre 2015]. Disponible en: <<http://www.noticieros.televisa.com/mexico-estados/1504/adaptan-exposicion-invidentes-slp/>>

Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París: Asamblea de las Naciones Unidas. [fecha de consulta: 3 octubre 2015]. Disponible en: <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>>

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327: 11-29.

Poveda, L. (2003). La educación plástica de los alumnos con discapacidades visuales. Madrid: SS Guías.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Stake, R. E. (2005). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2001). Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators. París: UNESCO.

DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA PARA MEJORAR LAS RELACIONES SOCIALES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Díaz Garolera, Gemma¹, Pallisera Díaz, María²

Universidad de Girona, España

¹e-mail: gemma.diaz@udg.edu, ²e-mail: maria.pallisera@udg.edu

Resumen. Esta comunicación describe una experiencia colaborativa entre la Universidad de Girona y un servicio socioeducativo orientado a la formación e inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual (DI). La colaboración se concreta en el diseño, la aplicación y la evaluación de un Programa de Formación orientado a potenciar la construcción de redes sociales y relaciones de amistad en jóvenes con DI. Los usuarios del servicio y los estudiantes universitarios tienen un papel activo tanto en la identificación de las habilidades necesarias para establecer y mantener relaciones de amistad como en la fase de diseño de las actividades del Programa. Una estudiante de Máster y una profesional del servicio son las formadoras que conducen las 12 sesiones formativas que se llevan a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Girona. Una vez finalizado el Programa, los jóvenes participantes demuestran haber incrementado sus conocimientos acerca de las habilidades comunicativas necesarias para establecer primeros contactos con otras personas, así como su predisposición al esfuerzo para mantener y cuidar sus relaciones de amistad. Asimismo, disponen de ideas y recursos para resolver posibles conflictos que se les plantean.

Palabras clave: programa de formación, habilidades sociales, jóvenes con discapacidad intelectual, relaciones de amistad, colaboración universidad-servicio.



INTRODUCCIÓN

La presente comunicación describe una experiencia de colaboración entre la Universidad de Girona (UdG) y un servicio socioeducativo dedicado a la formación e inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual (DI). Se ha diseñado, aplicado y evaluado un Programa de Formación orientado a potenciar la construcción de redes sociales y relaciones de amistad en jóvenes con DI. Alumnos de Educación Social y algunos usuarios con DI del servicio han participado en la identificación de las habilidades necesarias para establecer y mantener relaciones de amistad, y los primeros desarrollaron, con el asesoramiento de profesoras de la Universidad y profesionales del servicio, diferentes unidades didácticas que integran el Programa de Formación. Una estudiante de máster y profesionales del servicio han aplicado el Programa en aulas de la Universidad. La estudiante de máster, con el asesoramiento de las profesoras universitarias y una profesional del servicio, ha llevado a cabo la evaluación del Programa. Con esta experiencia se pretende obtener una herramienta (el Programa de Formación) de carácter transferible que viene a cubrir una necesidad detectada a nivel de investigación en el ámbito de la inclusión social de las personas con DI.

MARCO TEÓRICO

Las relaciones sociales y los procesos de participación social de las personas con DI repercuten ampliamente en sus procesos de inclusión social. Los jóvenes con discapacidad, en las investigaciones en las que se han recogido sus opiniones, manifiestan expectativas similares a las de jóvenes sin discapacidad en relación a sus planes de futuro: continuar su formación y trabajar; pero también tener una vida social, cumplir sus objetivos en cuanto a su tiempo libre y tener amigos con quien relacionarse (Cooney, 2002; Tarleton y Ward, 2005).

Sin embargo, la investigación sugiere que los jóvenes con discapacidad tienen menos oportunidades de ocio y tiempo libre que sus pares sin discapacidad (Knox y Hickson, 2001; Heslop, Mallett, Simons y Ward, 2002; Small, Raghavan y Pawson, 2013; Verdonschot, de Witte, Reichrath, Buntinx y Crufts, 2009) y que, por tanto, suelen gozar de redes sociales más reducidas (McVilly & Emerson, 2004). Además, a menudo desarrollan su tiempo libre realizando actividades organizadas por familias o servicios y en la mayoría de las ocasiones con otras personas con discapacidad (Dyke, Bourke, Llewellyn y Leonard, 2013; Dusseljee, Rijken, Cardol, Curfs y Groenewegen, 2011; McConkey, 2010; Small et al., 2013).

La experiencia también sugiere que cuando alguien es diagnosticado con DI, automáticamente se le asigna un rol de exclusión (Ojeda y Mateos, 2006) que condiciona su desarrollo. Las pocas expectativas sociales que se tienen hacia las personas con DI limitan sus oportunidades de experimentar relaciones sociales y emocionales con otras personas. Y estas pocas oportunidades para desarrollarse en contextos normalizados podrían ser la causa por la cual los jóvenes con DI a menudo han desarrollado sus habilidades sociales y comunicativas en menor grado que los

jóvenes sin discapacidad de su misma edad (King, Shields, Imms, Black y Arden, 2013). Con ello, se hace evidente la necesidad de potenciar la construcción y el mantenimiento de redes sociales sostenibles por parte de los jóvenes con DI (Small et al., 2013).

La situación descrita es el punto de partida de la experiencia desarrollada durante el curso 2015-16 en el contexto del Grado de Educación Social de la UdG, en la que han colaborado profesoras y alumnado de la universidad con jóvenes con DI y profesionales de un servicio de apoyo a la inclusión laboral. La colaboración se concreta en el diseño, la aplicación y la evaluación de un Programa de Formación orientado a potenciar la construcción de redes sociales y relaciones de amistad en jóvenes con DI.

OBJETIVOS

En base a la necesidad de los jóvenes con DI de contar con el apoyo de un círculo social amplio que les respalde en sus procesos de transición a la vida adulta e independiente, se diseña, se aplica y se evalúa un programa de formación dirigido a potenciar las competencias sociales necesarias para establecer y mantener relaciones de amistad con otros jóvenes.

Los objetivos específicos que se plantean son los siguientes:

1. Identificar las habilidades necesarias para establecer y mantener una relación de amistad en las siguientes fases: antes de la relación, en los momentos iniciales, durante el mantenimiento de ésta y cuando finaliza.
2. Diseñar un programa de formación orientado a potenciar las habilidades previamente identificadas.
3. Aplicar este programa de formación con un grupo de jóvenes con DI.
4. Evaluar el proceso de aplicación del programa y los resultados del mismo.

Estos objetivos se desarrollan en cuatro fases. Las tres primeras son secuenciales, mientras que la cuarta se lleva a cabo simultáneamente con la tercera.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El Grupo de Investigación en Diversidad de la UdG¹⁰³, junto con la Fundación TREC de Girona (dedicada al Empleo con Apoyo: www.trec.org), organizaron un Programa de Formación dirigido a jóvenes con DI con el fin de trabajar las habilidades sociales (HS) implicadas en el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad. Se trata de un trabajo colaborativo entre el personal investigador, alumnado de Educación Social de la UdG y profesionales del servicio

¹⁰³ <http://recercadiversitat.wixsite.com/diversitat>



(Fundación TRESA). El principal objetivo del Programa es que los participantes sean más competentes en el momento de establecer y mantener relaciones de amistad.

El Programa se lleva a cabo en la Facultad de Educación y Psicología de la UdG y se organiza en cuatro fases:

Fase 1: Identificación de las habilidades (Objetivo 1). [Inicio de curso-10 octubre 2015]

Durante una sesión de clase y a través de un grupo de discusión, los alumnos universitarios de la asignatura optativa “Autonomía y discapacidad” (Grado en Educación Social) establecen las habilidades que consideran necesarias para construir redes sociales. Paralelamente, tres grupos de jóvenes con DI realizan la misma actividad en el servicio donde reciben apoyo para su inclusión sociolaboral (Fundación TRESA). Posteriormente, la profesora responsable de la asignatura optativa, una alumna de máster y profesionales del servicio ponen en común la información obtenida de cada colectivo y realizan un único documento con todos los elementos identificados –clasificados en alguna de las fases siguientes: antes de la relación, momentos iniciales, mantenimiento o finalización. (Ver tabla 1)

Fase 2: Diseño del Programa (Objetivo 2). [10 octubre-30 enero 2016]

Se presentan a los estudiantes universitarios las pautas del trabajo evaluativo que deben realizar. Centrándose en alguna de las fases establecidas, se les pide diseñar un programa formativo dirigido a jóvenes con DI que conste de 5 sesiones con actividades tanto de aprendizaje como de evaluación, trabajando siempre a partir de fragmentos de películas o vídeos. A partir de los trabajos que realizan los estudiantes, la profesora de la asignatura, la estudiante de máster y las profesionales del servicio desarrollan la propuesta definitiva del Programa de Formación.

Fase 3: Aplicación del Programa (Objetivo 3). [1 febrero-29 abril 2016]

El grupo de participantes lo constituyen 10 adultos de entre 20 y 30 años con DI que atienden regularmente al servicio con el que se colabora. Se trata de personas seleccionadas a las que se les ofrece participar en este Programa de Formación en habilidades sociales con el fin de mejorar sus oportunidades para potenciar su red de relaciones. Además, se trata de los mismos jóvenes con DI que elaboraron la lista de HS necesarias para establecer relaciones de amistad. Por otra parte, las formadoras del programa son una estudiante de máster junto con una profesional del servicio.

El Programa se desempeña a lo largo de 12 sesiones semanales de 3,5 horas de duración y se aplica en la Facultad de Educación de la UdG, con el objeto de dar a conocer el contexto universitario a los jóvenes con DI.

A lo largo del Programa se realizan dinámicas distintas, pero siempre basándose en situaciones visualizadas en fragmentos de películas u otros documentos visuales. Las actividades que se proponen son dinámicas y variadas en cada sesión, procurando mantener la atención y motivación de todos los participantes. Además, se priorizan actividades que éstos puedan considerar útiles y aplicables a lo largo de su día a día. Así mismo, la mayoría de las actividades realizadas son prácticas, permitiendo la libre expresión de los jóvenes y promoviendo la participación de todos ellos.

Los temas y las ideas trabajadas a lo largo del Programa se basan en las distintas HS necesarias para establecer relaciones de amistad que listaron tanto los estudiantes universitarios como los jóvenes con DI usuarios del servicio (tabla 1). El contenido trabajado en el Programa se recoge en la tabla 2, donde también se pueden ver algunas de las actividades realizadas a lo largo de las distintas sesiones.

Fase 4: Evaluación del Programa (Objetivo 4). [1 febrero-27 mayo 2016]

El plan de evaluación se diseña con los objetivos evaluativos siguientes: 1) Evaluar el funcionamiento y el desarrollo del Programa y 2) Evaluar si se ha producido una mejora en los conocimientos de los participantes acerca de las habilidades necesarias para establecer relaciones de amistad.

Para evaluar el funcionamiento del Programa se recoge información relativa al desarrollo de cada una de las sesiones, utilizando una combinación de datos procedentes de la observación, grupos de discusión, cuestionarios y entrevistas tanto a los participantes como a las formadoras responsables de las sesiones.

La evaluación del aprendizaje de los contenidos trabajados a lo largo del Programa por parte de los participantes se realiza tanto de manera colectiva –a través de juegos participativos cada tres sesiones- como de manera individual –con preguntas orales a cada participante dos semanas después de haber finalizado el Programa.

Resultados de la evaluación

Los participantes defienden la utilidad del Programa de Formación reflejando su deseo de poner en práctica muchos de los contenidos trabajados. Valoran muy positivamente haber utilizado vídeos e imágenes para introducir los distintos temas a trabajar. Las temáticas más valoradas a la hora de trabajar son: cuidar la relación y mantenerla –para evitar la soledad-; los valores de la amistad –para poder hablar de lo que les gusta de sus amigos-, y la resolución de conflictos –para poder estar bien con ellos mismos y vivir con menos angustias.

En cuanto a los aprendizajes adquiridos por los jóvenes participantes, la gran mayoría demuestra haber incrementado sus conocimientos acerca de las habilidades comunicativas necesarias para establecer primeros contactos con otras personas, así



como su predisposición al esfuerzo para mantener y cuidar sus relaciones de amistad. Asimismo, se demuestra que disponen de ideas y recursos para resolver posibles conflictos que se les plantean.

EVIDENCIAS

Identificación de habilidades necesarias para las relaciones de amistad

	Estudiantes UdG	Jóvenes y adultos TREC	Temas que intervienen en las habilidades para iniciar y mantener relaciones
ANTES DE LA RELACIÓN	X		Tener ganas e interés para construir una relación.
		X	Valores que aporta la amistad.
	X		Prejuicios (míos hacia los demás y viceversa).
		X	Expectativas: autoconocimiento, ser realista.
	X	X	Apariencia física.
MOMENTOS INICIAL	X		Habilidades comunicativas.
	X	X	Interés por el otro, escuchar, dejar hablar, respetar, ser amistoso, iniciativa para verse.
	X	X	Ser uno mismo (sinceridad).
MANTENIMIENTO	X	X	Habilidades para cuidar la relación y mantenerla. Confianza, escucha y empatía.
	X	X	Capacidad de valorar la relación: lo bueno (discreción, ayuda mutua, respeto, confidencialidad, aceptación, sinceridad, equilibrio) vs. lo malo (quejas, discriminación, dependencia, manipulación, actuaciones no correctas).
	X	X	Identificar situaciones de abuso (insultar, maltratar, ofender, manipular, chantaje, obligar a hacer algo...).
	X	X	Respetar el tiempo y ritmo del otro. Ser paciente. Cuidar la relación.
	X	X	Habilidades para superar diferencias: negociación. Aceptar críticas, asertividad, paciencia.
FINALIZACIÓN	X	X	Autocrítica. Revisar la relación para aprender de los errores y hacer cambios.
	X	X	Superar malas experiencias. El duelo. Pasar página y seguir adelante. Recuperar la motivación.
		X	Buscar nuevos amigos.
		X	Pedir ayuda.

Tabla 1. Temas que intervienen en las habilidades para iniciar y mantener relaciones de amistad.

Temas trabajados en el programa de formación

SESIONES	TEMAS TRABAJADOS	ALGUNAS ACTIVIDADES
1-3	Antes de la relación <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valores que aporta una amistad. ✓ Autoconocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mural conjunto sobre qué apreciamos, y qué no, en una amistad. - Acabar frases (positivas y/o negativas) sobre las personas del propio círculo vital. - Identificar valores que apreciamos en una amistad (conjuntamente) y ordenarlos por importancia (individualmente). - Identificar (individualmente) capacidades personales, éxitos en la vida y aspectos positivos de la propia personalidad. - Juego de mesa (responder preguntas) para evaluar conjuntamente los contenidos trabajados en las sesiones 1-3.
4-6	Momentos iniciales <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prejuicios y primeras impresiones. ✓ Habilidades comunicativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en experimento social para reflexionar sobre los prejuicios. - Listar habilidades comunicativas necesarias para el inicio de una relación de amistad. - Analizar las propias habilidades comunicativas. - Role playings para interpretar y detectar habilidades comunicativas. - Juego (tarjetas con preguntas) de evaluación conjunta de los contenidos trabajados en las sesiones 4-7.
7-9	Mantenimiento <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorar la relación: apoyos vs. aspectos negativos. ✓ Cuidar la relación y mantenerla. ✓ Identificar situaciones de abuso. ✓ Superar diferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar imágenes representativas de apoyos y de aspectos negativos de la amistad. Ponerlo en común en un mural. - Debatar sobre la necesidad de conocerse bien antes de establecer confianza mutua con alguien. - Listar acciones necesarias para el mantenimiento de una relación de amistad sana. - Poner ejemplos de abuso y de violencia física y emocional que nunca debemos aceptar recibir. - Listar posibles motivos por los que se debería poner fin a una relación de amistad. - Aprender la <i>técnica del semáforo</i> para resolver conflictos: tranquilizarse, pensar soluciones, y llevar a cabo la mejor. - Hacer críticas constructivas a los compañeros y aceptarlas hablando y negociando. - Role playings en el que unos actúan con guión y otros improvisan.
10-12	Finalización <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedir ayuda cuando es necesario. ✓ Autocrítica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Listar ventajas e inconvenientes de pedir ayuda para resolver un conflicto. - Árbol genealógico de las relaciones de amistad de cada uno (las que finalizaron y las que perduran). - Analizar (individualmente) los posibles motivos por los que finalizaron algunas de las relaciones de amistad de cada uno. - Juego de evaluación (escoger la respuesta correcta por equipos) de los contenidos trabajados en las sesiones 10-12. - Grupo de discusión para evaluar el desarrollo del Programa.

Tabla 2. Temas trabajados y actividades realizadas a lo largo del Programa.

CONCLUSIONES

Esta experiencia que ha permitido a los jóvenes con DI participantes incrementar sus conocimientos sobre habilidades sociales, aumentando así la probabilidad de tener mayor éxito en sus relaciones de amistad presentes y futuras. Además, al tratarse de una experiencia con resultados positivos, se volverá a aplicar durante el curso académico actual (2016-17) con otro grupo de jóvenes con DI, llevando a cabo algunas mejoras respecto a la anterior edición del Programa. Concretamente, se ha incidido en la mejora de la evaluación, recogiendo datos iniciales de los participantes con el fin de conseguir una mayor perspectiva sobre su evolución una vez finalizado el Programa.

De todos modos, para conseguir una mayor inclusión social de jóvenes con DI y aumentar sus probabilidades de establecer y mantener relaciones de amistad, sería necesaria también una intervención en el ámbito comunitario-y no sólo en el personal-, así como un trabajo que permitiera un seguimiento y una evaluación a largo plazo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cooney, B. F. (2002). Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: Voices of young adults, parents, and professionals. *Mental Retardation*, 40(6), 425–435.
- Dusseljee, J., Rijken, P., Cardol, M., Curfs, M. y Groenewegen, P. (2011) Participation in daytime among people with mild or moderate intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(1), 4-18.
- Dyke, P., Bourke, J., Llewellyn, G. y Leonard, H. (2013). The experiences of mothers of young adults with an intellectual disability transitioning from secondary school to adult life. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(2), 149-62.
- Heslop, P., Mallett, R., Simons, K. y Ward, L. (2002). *Bridging the divide at transition: What happens for young people with learning difficulties and their families?* Kidderminster, UK: British Institute of Learning Disabilities.
- King, M., Shields, N., Imms, C., Black, M. y Arden, C. (2013). Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 34(5), 1854-1862.
- Knox, M. y Hickson, F. (2001). The Meanings of Close Friendship: the Views of Four People with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 14(3), 276-291.
- McConkey, R. (2010) Promoting friendships and developing social networks. Grant, G., Ramcharan, P., Flynn, M. y Richardson, M. (Eds). *Learning Disability. A life cycle approach*. England: McGraw Hill y Open University Press.
- McVilly, K. y Emerson, E. (2004). Friendship activities of adults with intellectual disabilities in supported accommodation in Northern England. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 191-197.
- Small, N., Raghavan, R. y Pawson, N. (2013). An ecological approach to seeking and utilising the views of young people with intellectual disabilities in transition planning. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17(4), 283-300.
- Tarleton, B. y Ward, L. (2005). Changes and choices : finding out what information young people with learning disabilities, their parents and supporters need at transition. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 70-76.
- Verdonschot, M., de Witte, L., Reichrath, E., Buntinx, W. y Crufts, L. (2009). Community Participation of People with an Intellectual Disability: A Review of Empirical Findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 303-318.

IMPROVISACIÓN TEATRAL COMO HERRAMIENTA FAVORECEDORA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Méndez Martínez, Emilio¹

¹ Universidad de Oviedo, España
e-mail: UO63901@uniovi.es, España

Resumen. En esta comunicación explicaremos qué es la improvisación teatral, su técnica y sus diversas aplicaciones en los planos educativo, social, laboral y personal. Trataremos asimismo de exponer brevemente cómo la educación oficial, en su afán de instruir personas, puede poner en peligro valores innatos en el ser humano, como son la imaginación, la iniciativa, la originalidad, la flexibilidad... en definitiva, la creatividad; por medio de la mitigación de la espontaneidad. Por último, mostraremos por medio de la exposición de nuestra experiencia didáctica cómo la improvisación teatral puede favorecer la inclusión del alumnado en educación a partir de la compensación de aquella realidad.

Palabras clave: improvisación, inclusión, expresión corporal, espontaneidad, creatividad.



INTRODUCCIÓN

Todo empieza cuando en la escuela nos enseñan a controlar nuestra espontaneidad, a pensar antes de hacer, a poner en duda nuestras primeras respuestas, en pos de una convivencia más justa. No obstante, en este necesario proceso de socialización, el individuo tiende a perder valores innatos en el ser humano como son la imaginación, la iniciativa, la originalidad, la flexibilidad (Dewey, 2009)... en tanto se van asociando con algo negativo, para posteriormente de manera contradictoria ser requeridos laboral e incluso académicamente (Robinson, 2015), y sobre todo como condición necesaria para caminar hacia la libertad personal (Chomsky, 2001) y por tanto hacia “el pleno desarrollo de la personalidad humana”, que junto con el “todos tienen derecho a la educación”, determinan los fines últimos de la educación recogidos en la Constitución Española. Todo esto creemos que exige un cambio de paradigma educativo, basado en la experiencia y en la cooperación, o al menos la introducción de experiencias educativas innovadoras que velen por la supervivencia de la espontaneidad del individuo (Moreno, 1995) como impulso primero del proceso creativo.

IMPROVISACIÓN TEATRAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

La improvisación teatral consiste en generar escenas teatrales en el momento, sin preparación previa. El resultado es el proceso, todo se construye en equipo, de manera espontánea y gracias a la asimilación progresiva de una técnica definida. Se hace necesaria la aportación de cada participante: el individuo no puede construir nada solo, el producto resultante siempre es creación de todo el grupo, que erigirá su proceso creativo sobre un clima de equidad, confianza y desinhibición conseguido previamente. La interiorización de la técnica necesaria para llevar a cabo este proceso permite favorecer talentos creativos e innovadores (Atencia, 2015).

Usaremos como eje vertebrador de la comunicación las cinco reglas de la improvisación teatral para compartir sus beneficios como herramienta pedagógica, terapéutica o laboral, que son (Laferriere, 1993):

- Sí y: siempre aceptar y añadir.
- Escuchar: siempre estar atento con los cinco sentidos a lo que sucede.
- Lanzarse al vacío sin paracaídas: aunque se parece a arriesgarse, no llega a serlo en tanto en el juego dramático nadie gana o pierde.
- Ayudar: poner nuestra atención en ayudar al grupo.
- Divertirse: es la regla que sobrevuela las demás. Sin ella, ninguna tiene sentido.

En los últimos años, siguiendo el modelo de países como Canadá, Estados Unidos o Francia, han surgido en España algunos grupos de improvisación teatral que han trasladado su base teórico-práctica al mundo de la educación reglada y no reglada

(Mantovani et al., 2016). Dicha base nos permite replantearnos la idoneidad del sistema educativo actual que relega lo experiencial a un segundo plano en favor de una formación eminentemente memorística e intelectual (Robinson, 2015), a pesar de lo que las leyes educativas vigentes plantean.

Para analizar estos movimientos pondremos especial atención sobre La Liga de Improvisación de Aldaia como referente en el que la improvisación teatral se lleva utilizando como herramienta educativa desde 1986. Además, enmarcaremos nuestra comunicación con los estudios profesionalizantes de Johnstone (2007) o Halpern, Close y Johnson (2000) sobre improvisación, de Moreno (1995) sobre espontaneidad, y de Laferriere sobre la figura de profesor-artista (1997).

La improvisación teatral es una herramienta basada en el poder creativo del grupo. Por esta razón, en otros sistemas educativos, como el francés o el estadounidense, y cada vez más en contextos laborales (Ayers, 2015), la improvisación teatral adquiere mayor protagonismo. La creación conjunta erigida sobre una base de equidad, como es lo exigido por la improvisación teatral, y lo aprendido por medio de su técnica, es una herramienta muy adecuada para la inclusión educativa de todo tipo de alumnado.

3OBJETIVOS

- Introducir la improvisación teatral en el ámbito educativo como herramienta favorecedora de la inclusión por medio de un talante democrático, en diferentes planos, no solo el pedagógico: terapéutico, social y laboral.
- Exponer las posibilidades de la improvisación teatral como medio para la inclusión educativa.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Realizamos nuestra experiencia en un IES de Gijón, conocido por nutrirse de un alumnado muy heterogéneo, de diversas etnias y estatus socioeconómico. Comenzamos al mismo tiempo que el curso académico 2016/2017, dentro de la asignatura de Educación Física, sustituyendo durante catorce sesiones el normal desarrollo de esta asignatura y afrontando por tanto el prejuicio negativo del alumnado de 12 y 13 años con el que trabajamos. Tras dos sesiones dedicadas a las necesarias evaluaciones iniciales, comenzamos con la experiencia pedagógica en sí, confirmando en el alumnado el citado prejuicio negativo. A medida que la experiencia iba avanzando, pudimos evidenciar cómo la aceptación de la actividad iba en aumento y cómo los chicos y chicas presentaban una mayor iniciativa por participar. En las evaluaciones finales comprobamos cómo las relaciones sociales dentro del aula (no solo la de Educación Física) se habían enriquecido enormemente, favoreciéndose la inclusión de alumnado con problemas de integración dentro de un clima de equidad.



¿DE QUÉ MODO LA IMPROVISACIÓN TEATRAL FAVORECE LA INCLUSIÓN DE TODOS LOS ALUMNOS Y ALUMNAS?

- Las citadas reglas de la improvisación teatral, que establecen un marco en el que la equidad y la participación democrática son pilares fundamentales, trabajados además en la práctica: la asimilación de la técnica de la improvisación, es decir, de sus cinco reglas, tiene como consecuencia una manera de concebirse a uno mismo en el grupo como un elemento igual de importante que el resto.
- Sí y: tiene vital importancia en este proceso en tanto conlleva aceptar todas las propuestas que hagan los compañeros/as sin juzgarlas y construir sobre ellas, sin juzgarse.
- Escuchar: la atención deja de situarse en uno mismo (talante tan propio de edades como las que nos ocupan) y pasa obligadamente a centrarse en el exterior, en el grupo, en lo que los demás hacen.
- Tirarse sin paracaídas: para estos niños/as existe un alto riesgo en toda exposición ante sus compañeros/as, y siempre tiene que ver con la variable “evaluación por parte de los demás”. Esta regla obliga a olvidarse de qué pensarán los demás acerca de lo que hago, para ellos y ellas: de lo que soy.
- Ayudar: esta regla nos enseña a pensar en términos de “lo que el grupo necesita”, en vez de “lo que yo necesito”; poco a poco se va consiguiendo que todos los y las participantes se sientan protagonistas en este proceso.
- Divertirse: si tenemos en cuenta el resto de reglas, advertiremos la importancia de esta última y su cariz compendiador. Es una nueva invitación al “haz lo que realmente quieras”, sin olvidar las reglas anteriores.

De la asimilación de estas cinco reglas, es decir, de la técnica de la improvisación teatral, se deriva una manera diferente a la habitual de concebir el grupo y a uno mismo dentro de él, gracias a varios elementos:

- **Clima de creatividad**, es decir, generamos un lugar donde nada está bien ni mal. Como es este siempre un trabajo en **proceso**, no hay **resultado** que se pueda calificar como bueno o malo (De Prado, 1999).
- **Clima lúdico**, que conlleva necesariamente la eliminación de prejuicios en tanto jugar es la primera manera que todo ser humano tiene de aprender. (Huizinga, 2008). La consecuencia es que el grupo sale reforzado, así como cada uno de sus componentes.
- **Clima democrático**, imprescindible para el éxito de la experiencia. Como hemos ido señalando, cada actividad empuja a la eliminación de cualquier tipo de jerarquía en el juego (Dewey, 2009). La asimilación de

este principio se realiza de manera progresiva a partir de la práctica.

- **Clima de cooperación**, que se resume en la máxima de uno de los introductores de la improvisación teatral en su vertiente pedagógica en España, Georges Laferriere: “ayúdame, te ayudaré a ayudarte” (Laferriere, 1993). La cooperación y la creatividad en oposición a modelos pedagógicos que potencian la competitividad y por tanto el ego de sus participantes (Robinson, 2015). “En la improvisación la identidad se disuelve, pero para recrearse y recrear el mundo” (Atencia, 2015, p. 74).
- **Metodología basada en lo corporal**, que facilita la igualdad de oportunidades para conseguir completar exitosamente cada una de las propuestas pedagógicas al disminuir la barrera que a veces el lenguaje supone para cierto alumnado de origen extranjero o con necesidades educativas especiales; como dice Jacques Lecoq: “comenzamos por el silencio porque la palabra olvida, las más de las veces, las raíces de las que nació” (Lecoq, 1999).
- **Metodología basada en lo dramático**: el juego, como señalábamos, nos enseña cómo es el mundo y cómo funcionan las relaciones humanas (Winnicot, 2013). El juego dramático es uno de los juegos más completos, en su desarrollo intervienen numerosos factores esenciales en el desarrollo integral de la persona (cuerpo, voz, espacio, tiempo, expresión y relación social), es innato en todo ser humano (Vigotsky, 2014), produce un gran placer y entrena valores como la imaginación o la espontaneidad, parientes ambos de la creatividad. Todas estas posibilidades trabajadas en grupo generan experiencias significativas que refuerzan el grupo como unidad.

Con todo lo que hemos señalado, y concretando en nuestra experiencia:

- Pudimos comprobar cómo la improvisación teatral favorece al alumnado diagnosticado con el **síndrome de Asperger**. Hemos de señalar el enorme interés que experiencias como estas, basadas en la creatividad que sustentan su quehacer en la imaginación, observamos que tienen para estos niños y niñas. En este tipo de actividades, teniendo en cuenta la facilidad que suelen tener para vivenciar juegos de roles, sienten al fin que ocupan un lugar importante dentro del grupo, lo cual les hace elevar su autoconfianza como miembros del mismo.
- Pudimos corroborar que esta experiencia fue clave para la inclusión en la dinámica general de la clase de **alumnado proveniente de otros países**, como Venezuela y Portugal, llegado pocas semanas atrás a nuestro país; **alumnado con dificultades con el castellano** (originario de diversos países centroeuropeos...); así como con **alumnado de incorporación tardía** (proveniente de Rumanía). El trabajo en este tipo de dinámicas basado principalmente en lo corporal facilita la igualdad de oportunidades



para conseguir completar con éxito cada una de las sesiones.

- Entre los participantes de la actividad también tuvimos la oportunidad de trabajar con **alumnado de altas capacidades**, que presentaba serias dificultades académicas, comprobando cómo la experiencia facilitó su inclusión dentro del normal desarrollo académico. Una vez más en esta ocasión, el trabajo dramático, realizado en equipo y erigido sobre prácticas creativas resultó muy motivador para este tipo de alumnado, generalmente obligado a adecuarse a dinámicas no adaptadas a sus características.

CONCLUSIONES

Esta comunicación estará enfocada en dar a conocer la herramienta de la improvisación teatral como una manera de ofrecer instrumentos concretos, prácticos, que estamos seguros aumentan la motivación del alumnado y reformulan el concepto de grupo para sus participantes. Cualquier actividad realizada en grupo basada en el trabajo físico, y orientada hacia el trabajo en equidad, favorece la inclusión de todos los participantes en la vida académica. La improvisación teatral, por todo lo expuesto anteriormente, supone un recurso muy adecuado para tal fin en tanto favorece una visión diferente del grupo, más democrática, basada en la cooperación, en lo lúdico y en lo creativo a partir de una metodología sustentada en lo corporal y lo dramático, que facilita la inclusión del alumnado, incluido el que presenta dificultades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, L., y Motos, T. (2014). *Prácticas de la expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- Argentino, O. (2013). *Del salto al vuelo*. Ciudad de Méjico: 1mprotour.
- Arteaga, M. y Viciano, V. (2011). *Las actividades coreográficas en la escuela: Danzas, Bailes, Funky, Gimnasia-Jazz*. Barcelona: Inde.
- Atencia, J. (2015). *El Juego de la apariencia. Una ontología de la improvisación*. Madrid: Devenir.
- Ayers, J. (2015). *An improv state of mind. Using the art & science of improvisation to succeed in business... and life*. USA: Boldreads.
- Bedore, B. (2004). *101 juegos de improvisación. Diversión y creatividad a través de la improvisación y la interpretación*. Madrid: Neo Person.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Canales, I. (2010). *La desinhibición en la expresión corporal: una propuesta didáctica*. Sevilla: wanceulen editorial deportiva.
- Castañer, M. (2002). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: Inde.

- Castañer, M. y Camerino, O. (1996). *Unidades didácticas para primaria. Bailando en la escuela. El cuerpo expresivo. Material alternativo y percepción*. Barcelona: Inde.
- Cerra, Y. (1991). *Bailes y danzas tradicionales de Asturias*. Canarias: Idea.
- Choque, J. (2013). *La expresión corporal. 300 ejercicios de expresión corporal, mimo y juego teatral*. Barcelona: RobinBook.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Austral.
- Dennis, A. (2014). *El cuerpo elocuente. La formación física del actor*. Madrid: Fundamentos.
- De Prado, D. (1999). Educrea: La creatividad, motor de la renovación esencial de la educación. Santiago de Compostela: Servicio de Publicación e intercambio científico.
- Dewey, J. (2009). *Democracia y Escuela*. Madrid: Popular.
- Fernández, M. y Montero, I. (2012). *El teatro como oportunidad*. Barcelona: Rigden-Institut Gestalt.
- Fuegel, C. y Montoliu, M. (2000) *Innovemos el aula. Creatividad, grupo y dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- García, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Hall, W. (2014). *The playbook. Improv games for performers*. California: Fratelli Bologna.
- Halpern, H., Close, D. y Johnson, K. (2004). *La verdad en la comedia. Técnicas de improvisación*. Barcelona: Obelisco.
- Hodgson, J. y Richards, E. (1986). *Improvisación (para actores y grupos)*. Madrid: Fundamentos.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Jara, J. (2007). *El clown, un navegante de las emociones*. Sevilla: Proexdra.
- Jara, J. y Mantovani, A. (2015). *El actor creativo. La actriz creativa. (Manual para conseguirlo)*. Bilbao: Artezblai.
- Johnstone, K. (2007). *Impro: improvisation and the theatre*. London: Methuen Drama.
- Laferriere, G. (1993). *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao: Ega.
- Laferriere, G. (1997). *El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñaque.
- Learreta, B., Ruano, K. y Sierra, M. (2005). *Los contenidos de la expresión corporal*. Barcelona: Inde.
- Learreta, B., Ruano, K. y Sierra, M. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: Inde.
- Lecoq, J. (2004). *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona: Alba.



- Mantovani, A. y Jara, J. (2015). *El actor creativo. La actriz creativa. Manual para conseguirlo*. Bilbao: Artezblai.
- Mantovani, A., Cortés, B., Corrales, E., Muñoz, J.R. y Pundik, P. (2016). *Impro. 90 juegos y ejercicios de improvisación teatral*. Barcelona: Octaedro.
- Marina, J. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Montesinos, D. (1999). *Expresión corporal. Unidades didácticas para bachillerato III*. Barcelona: Inde.
- Moreno, J.L. (1995). *El Psicodrama. Terapia de acción y principios de su práctica*. Buenos Aires: Hormé.
- Motos, T., Navarro, A., Palanca, X., y Tejedo, F. (2008). *Taller de teatro*. Barcelona: Octaedro.
- Motos, T. y Tejedo, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.
- Pérez, J. (1998). *Educación física. Secundaria. Primer ciclo. Libro del alumno*. Salamanca: Kip.
- Pérez, R., Haro, M. y Fuentes, A. (2012). *Teatrúa e improvisalo. El teatro, la improvisación, el teatro de sombras y luces negras en la expresión corporal educativa y recreativa*. Sevilla: MAD.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Madrid: Vintage español.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater: a handbook of teaching and directing techniques*. Illinois: Northwestern University Press.
- Vigotsky, L. (2014). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vío, K. (1996). *Explorando el match de improvisación*. Ciudad Real: Ñaque.
- Vorhaus, J. (2005). *Cómo orquestar una comedia*. Barcelona: Alba.
- Winnicott, D. (2013). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO FAMILIAR: UN ENFOQUE PARA LA DISMINUCIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN LA ESCUELA

**Míguez Salina, Gabriela¹, Outón, Paula²
Núñez García, Jesica³**

Universidad de Santiago de Compostela, España
¹gabriela.miguez@usc.es, ²paula.oton@usc.es,
³jesica.nunez@usc.es

Resumen. En las últimas décadas estamos siendo testigos de vertiginosos cambios en nuestras sociedades, debido principalmente a los procesos globalizadores que traen consigo el movimiento de mercancías, conocimiento y personas. En este contexto, la escuela juega un papel fundamental en la búsqueda de prácticas educativas que tomen en cuenta las características específicas del alumnado, cambiando con ello la dinámica estática y reproductiva todavía presente. En este trabajo, proponemos el enfoque de los Fondos de Conocimiento como una herramienta para trabajar desde una perspectiva inclusiva, destacando el papel de las familias como portadoras de saberes legítimos que deben ser reconocidos por las instituciones educativas, con la finalidad de lograr, por un lado, la mejora de las relaciones entre familia y escuela, y por otro, la reducción de problemas graves como el abandono educativo temprano y el fracaso escolar. Para ello, hacemos una revisión documental de las experiencias que ya se han llevado a cabo en otros contextos que utilizan como base este paradigma, proponiendo finalmente el diseño de proyectos que incorporen los Fondos de Conocimiento en nuestras escuelas.

Palabras clave: Fondos de Conocimiento, Educación Inclusiva, Diversidad, Vulnerabilidad social.



INTRODUCCIÓN

El elevado nivel de abandono escolar temprano en España ha sido señalado como uno de los problemas más graves del sistema educativo, junto con el bajo rendimiento del alumnado que termina la enseñanza obligatoria (Ministerio de Educación, 2016). Ambos problemas guardan relación en la medida en que un menor rendimiento en la escuela puede provocar un mayor abandono temprano de los estudios.

A partir de la información del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016) (tabla 1), podemos visualizar la importante distancia en los datos de abandono escolar entre España y la UE. Otro aspecto a destacar es el que revela que la tasa de abandono de los hombres en el último año analizado es la más alta de todos los países de la UE, duplicando la cifra europea (12,3%).

	2015	2014	2013	2012	2011	2010
España						
Mujeres	16,1	18,1	19,8	20,5	21,5	22,6
Hombres	24,3	25,6	27,2	28,9	31,0	33,6
UE-28						
Mujeres	9,5	9,6	10,2	10,9	11,5	11,9
Hombres	12,3	12,8	13,6	14,5	15,3	15,8

Tabla 1. Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años. España y UE-28
Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Respecto a la clase social, numerosos estudios se han encargado de afirmar que los resultados académicos de los estudiantes de familias de clase alta suelen ser mejores que los de clase media-baja y baja (Cerletti y Gessaghi, 2012; Codó y Patiño-Santos, 2014; Stephens, Hamedani, y Destin, 2014). Para explicar esto, sirven autores como Bourdieu (1979) y DiMaggio (1982), que han estudiado el impacto de los recursos culturales de un estudiante sobre su éxito en la escuela. Según sus teorías, las escuelas recompensan a los estudiantes en base a su capital cultural, definido como los instrumentos para la apropiación de riqueza simbólica socialmente designada como digna de ser buscada y poseída. Este hecho es el que da lugar a que los profesores se comuniquen más fácilmente con los estudiantes que participan en la cultura escolar, les den más atención y los perciban como más inteligentes.

Específicamente, en el ámbito escolar Bourdieu y Passeron (2003) mencionan que las desigualdades sociales son medidas a partir de los signos de sus manifestaciones: las notas y apreciaciones que ponen los docentes, las tasas de repetidores, el ingreso a clases de recuperación o a jerarquías “no nobles” que sancionan graves dificultades, la salida definitiva del sistema escolar, etc. Al poner en relación los indicadores de “fracaso escolar” y las propiedades socioculturales de las familias de los alumnos (medidas sociológicamente con ayuda de la categoría socio profesional y el nivel de estudios alcanzados por el padre y la madre), esos enfoques

macrosociológicos abordan la reproducción de la estructura de clases, las relaciones de fuerza entre arbitrariedades culturales y, sobre todo, el capital cultural.

En este escenario, la diversidad cultural también se ha estudiado como elemento constitutivo de resultados escolares desiguales. El libro verde de la Comisión Europea titulado “Migración y movilidad: retos y oportunidades para los sistemas educativos de la UE” (2008) señala que muchos alumnos inmigrantes sufren desventajas estructurales en la escuela. Un bajo rendimiento académico y abandono escolar temprano ponen a estos jóvenes en un mayor riesgo de pobreza y exclusión social a lo largo de su vida adulta.

La diversidad trae consigo el inevitable cambio y la transformación para las comunidades, especialmente para las familias que comparten sus prácticas culturales cotidianas, así como en las demandas académicas a las que se enfrentan sus escuelas. Al mismo tiempo, los educadores se ven obligados a encontrar formas de apoyar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes para sacar de los alumnos y sus familias el capital social que existe dentro de la diversidad de sus comunidades (Reyes, Da Silva, y Feller, 2016).

En este sentido, a raíz de las situaciones de desigualdad en la escuela, han surgido nuevas teorías pedagógicas que elevan el papel de las familias como agentes cruciales en la educación de sus hijos. Frente a las teorías tradicionales, los nuevos enfoques exigen de las familias un papel activo y de colaboración en la escuela.

En este contexto, introducimos el enfoque de los Fondos de Conocimiento como un paradigma que se propone legitimar los conocimientos y disposiciones estructurales familiares en los centros escolares.

Siguiendo esta perspectiva, y tomando como referente al profesor Luis Moll de la Universidad de Arizona, pionero en las prácticas de Fondos de Conocimiento en Norteamérica, entendemos esta teoría como todos aquellos “cuerpos de conocimientos histórica y culturalmente desarrollados y habilidades esenciales para el funcionamiento y bienestar tanto de las familias como de los individuos” (González, Moll y Amanti, 2005, p. 72). De esta forma, los Fondos de Conocimiento actúan como disposiciones y saberes en estado práctico, contextualizados y variables y no como versiones esencializadoras de “la” cultura reproducidas por doquier en tantas propuestas de “educación intercultural”.

Las familias son contextos de vida y escenarios de enseñanza y aprendizaje, al igual que el contexto escolar, de modo que se trata de conocer sus fortalezas para poder visibilizarlas y utilizarlas pedagógicamente. A partir del conocimiento y reconocimiento mutuo entre docentes y familias, se modifican las creencias, muchas veces prejuiciosas, que puedan existir de los profesionales educativos hacia las familias (ya sea inmigrantes o provenientes de estratos sociales bajos), y por parte de éstas hacia las prácticas escolares. En definitiva, se tejen lazos de colaboración, cooperación y reconocimiento, reconocidos en la palabra “confianza mutua”.

El objetivo no es que la escuela se adjudique funciones propias de la familia,



sino que los conceptos espontáneos (o conocimientos previos) sirvan de ancla para poder apoyar y extender los contenidos de aprendizaje de la institución escolar (Esteban-Guitart y Saubich, 2013).

Así, tomando como referencia las experiencias prácticas previas llevadas a cabo en otros contextos, en el presente trabajo presentamos un análisis documental sobre la teoría de los Fondos de Conocimiento, relacionando ésta con la mejora de los resultados académicos del alumnado y la reducción del abandono escolar temprano, que traerían consigo la disminución de los niveles de desigualdad en la escuela, al haber un reconocimiento con carácter inclusivo de los saberes presentes en la familia y la comunidad, considerándolos como “capital cultural legítimo”.

OBJETIVOS

Concretamente, en este estudio nos proponemos como objetivos principales los siguientes:

- Estudiar la influencia que el capital cultural familiar ejerce sobre la trayectoria escolar de los alumnos de secundaria.
- Examinar el papel de los Fondos de Conocimiento como un enfoque ideal para la reducción de las desigualdades en la escuela.
- Analizar el papel de las familias como principales portadoras de saberes deslegitimados por la escuela.
- Observar en qué medida la implicación de las familias puede prevenir el abandono escolar temprano.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Con la finalidad de cumplir con los objetivos propuestos, utilizamos una metodología de carácter cualitativo, basándonos en el análisis documental, a partir de consultas a diferentes bases de datos y revistas pertenecientes a líneas de trabajo tanto educativas como antropológicas, además de la búsqueda de investigaciones de autores reconocidos –sobre todo en el contexto norteamericano- por sus estudios relacionados con los Fondos de Conocimiento y el capital cultural en la escuela.

De esta forma, una vez analizados los datos relativos al tema que nos ocupa, podemos concluir que existe una clara correlación entre la incorporación de los Fondos de Conocimiento familiar en los centros educativos, y un aumento de la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, que se vería reflejada en la mejora del aprendizaje y/o rendimiento académico de los estudiantes (Santos Rego, Godás, y Lorenzo Moledo, 2016), además de una mayor motivación por parte de estos últimos hacia nuevas metodologías que incluyan contenidos relacionados con sus prácticas familiares.

En este sentido, estamos en condiciones de afirmar que la introducción de este enfoque en las aulas de nuestro país puede contribuir tanto a la mejora de las relaciones entre familia y escuela, como incidir en otros aspectos que tienen que ver

con la motivación, la inclusión de alumnos en riesgo o la mejora del clima en el aula; elementos que consideramos fundamentales para que los discentes puedan alcanzar el éxito escolar.

EVIDENCIAS

En lo que respecta a las evidencias sobre el éxito que se ha alcanzado en otras latitudes a partir de la incorporación de los Fondos de Conocimiento, podemos recoger, entre otras, las investigaciones que se han venido realizando en Norteamérica, utilizando como base la teoría y práctica de Moll, Vélez Ibáñez y Greenberg (Hogg, 2011), pero con diferentes objetivos, por ejemplo, estudios llevados a cabo con la finalidad de incorporar perspectivas multiculturales en el currículo escolar, animando a los alumnos a ejercer como “investigadores” en sus hogares recogiendo relatos e historias de vida contadas por sus padres, abuelos, etc., (Olmedo, 1997); utilizando los Fondos de Conocimiento para ayudar a resolver problemas puntuales de alumnos con bajo rendimiento académico (Sugarman, 2010), entre otros.

A nivel europeo destacan los trabajos desarrollados en Gran Bretaña por Jean Conteh de la Universidad de Leeds y Saiqa Riasat de la asociación enseñanza y aprendizaje bilingüe, sobre Fondos de Conocimiento en comunidades “multilingües” para la incorporación y legitimación de las lenguas de los alumnos extranjeros en las aulas (Conteh y Riasat, 2014).

En el contexto español, no son muchas las investigaciones centradas en los Fondos de Conocimiento. Sin embargo, entre las existentes, vale la pena destacar las de Moisès Esteban-Guitart, de la Universidad de Girona, quien ha marcado la pauta en lo referente a este tema a nivel nacional. De él destaca su colaboración con Luis Moll en la incorporación de los llamados “fondos de identidad” basados en la investigación de los Fondos de Conocimiento, y que tienen como principal referencia la perspectiva Vygotskiana de “experiencia” (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Por otro lado, este autor ha desarrollado propiamente proyectos sobre Fondos de Conocimiento en Cataluña: “Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad” (Esteban-Guitart, Oller y Vila, 2012); “La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo de Fondos de Conocimiento” (Esteban-Guitart y Vila, 2013) e “Identidad, Fondos de Conocimiento y formas de vida de la familia Cardona Rodríguez. Un estudio psicogeográfico” (Esteban-Guitart, Hinojal, Maso, y Turon 2011).

CONCLUSIONES

La globalización y las nuevas tecnologías, en general, y la economía global de conocimientos, en particular, han supuesto un plus para el aprendizaje en todo el mundo. La movilidad se está convirtiendo así en una necesidad porque permite a la



gente estar en contacto con redes informales (Castells, 1996). Una economía basada en la información se fundamenta en el uso de conocimientos más que en habilidades físicas. De hecho, la economía global del conocimiento está transformando las demandas del mercado de trabajo, que a su vez se está volviendo más competitivo y precario.

Las escuelas no son inmunes a estos procesos, al contrario, lo que está pasando en el mundo se está viendo reflejado en las mismas, donde, en décadas recientes, cambios sustanciales han transformado las poblaciones escolares. Por un lado, hay una incompatibilidad entre las culturas de los hogares de los estudiantes y las culturas de sus escuelas. Por otra parte, se pueden observar diferencias importantes en los resultados de aprendizaje entre los alumnos autóctonos y/o de clases medias/altas y el alumnado procedente de la inmigración con un nivel más bajo.

En este escenario, si algo caracteriza a nuestras sociedades hipermodernas es precisamente la conciencia creciente de la diferenciación, e incluso desigualdad cultural, en el seno de la propia estructura social (Samper y Mayoral, 2000). Si la escuela está hoy rodeada de un aura de nostalgia, si es simultáneamente defendida y criticada, es sin duda porque ya no puede ser verdaderamente una institución en la medida en que debe llenar simultáneamente funciones de naturaleza distinta, donde debe perseguir objetivos diversos que ya no se acuerdan armoniosamente en sus principios más esenciales, como parecía suceder “antes” (Dubet y Martuccelli, 1998).

Al respecto, entendemos necesaria la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas fundamentadas en teorías como la aquí presentada, que tengan en cuenta los procesos de cambio presentes en la sociedad y la situación crítica que actualmente se vive en los sistemas educativos con respecto a la búsqueda de soluciones para una escolarización efectiva del alumnado en riesgo de exclusión social, ya sea por sus condiciones socioeconómicas familiares, o por su procedencia. Así, basándonos en las experiencias ya materializadas en otros espacios, podemos proponer el diseño de propuestas de intervención educativa que incorporen el enfoque de los Fondos de Conocimiento como base. Para ello, será necesario hacer un estudio profundo de las características específicas de la población y los centros educativos en los que se haya de implementar, puesto que resulta fundamental para la planificación el entender las necesidades de los colectivos con los que se pretende trabajar.

En nuestro caso, nos encontramos en la fase exploratoria y descriptiva en el marco de la elaboración de una tesis doctoral en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, en la que vamos a llevar a cabo una investigación sobre el uso de los Fondos de Conocimiento en las escuelas gallegas con la finalidad de mejorar las relaciones entre la familia y la escuela, y con ello, el rendimiento académico del alumnado y el desarrollo de unas competencias de carácter interpersonal que les sean útiles de cara a una futura incorporación al mercado laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1979). *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Volumen I. Madrid: Alianza Editorial.
- Cerletti, L., y Gessaghi, V. (2012). Clases sociales, trabajo de campo y desigualdad. Discusiones a partir del enfoque etnográfico. *Publicar*, 5, 31-48.
- Codó, E., y Patiño-Santos, A. (2014). Beyond language: class, social categorisation and academic achievement in a Catalan high school. *Linguistics and Education*, 25, 51-63.
- Comisión de las comunidades europeas. (2008). Libro Verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades para los sistemas educativos de la UE. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0423&from=ES>
- Conteh, J., y Riasat, S. (2014). A multilingual learning community: researching Funds of Knowledge with children, families and teachers. *Multilingua*, 33, 601-622.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. High School students. *American Sociological Review*, 2, 189-201.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Esteban-Guitart, M., Hinojal, L., Maso, S., y Turon, E. (2011). Identidad, Fondos de Conocimiento y formas de vida de la “familia Cardona Rodríguez”: un estudio psicogeográfico. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, 7(3), 1-28.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los Fondos de Conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de investigación en educación*, 10(2), 21-34.
- Esteban-Guitart, M., y Moll, L. (2014). Funds of identity: a new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & psychology*, 20(1), 31-48.
- Esteban-Guitart, M., y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los Fondos de Conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25, 189-211.
- Esteban-Guitart, M., y Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el programa “Fondos de Conocimiento”. *Cultura y educación*, 25(2), 241-254.
- González, N., Moll, L., y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of Knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New York: Taylor and Francis Group.



Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: an investigation of the coherence within the literature. *Teaching and teacher education*, 27, 666-677.

Instituto Nacional de Estadística. (2016). Abandono temprano en la educación formación. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

Ministerio de Educación. (2016). Pisa 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>

Olmedo, I. (1997). Family oral histories for multicultural curriculum perspectives. *Urban education*, 32(1), 45-62.

Reyes, I., Da Silva, A., y Feller, N. (2016). Building relationships with diverse students and families: a Funds of Knowledge Perspective. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16, 8-33.

Samper, L., y Mayoral, D. (2000). Familia y Capital Cultural. Tipología sociocultural de los hogares de Lleida. En L. Samper, (Coord.), *Familia, cultura y Educación* (pp. 101-124). Lleida: Universidad de Lleida.

Santos Rego, M. A., Godás, A., y Lorenzo Moledo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre educación*, 30, 9-30.

Stephens, N., Hamedani, M., y Destin, M. (2014). Closing the Social-Class Achievement Gap: A Difference-Education Intervention Improves First-Generation Students' Academic Performance and All Students' College Transition. *Psychological Science*, 25, 943-953.

Sugarman, S. (2010). Seeing past the fences: finding Funds of Knowledge for ethical thinking. *The new educator*, 6, 96-117.

DISPOSITIVOS DIGITALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE GALICIA: IMPLICACIONES EN LA CIBERCONVIVENCIA

López Castro, Leticia¹
Priegue Caamaño, Diana²

Universidad de Santiago de Compostela, España

GI ESCULCA-Rede RIES

¹e-mail: leticia.lopez@usc.es,

²e-mail: diana.priegue@usc.es

Resumen. La mayor parte de los centros educativos de Galicia disponen de ordenadores con conexión a Internet para la impartición de docencia y la práctica de los estudiantes. Este hecho repercute directamente sobre el alumnado escolarizado ya que, pese a estar en interacción con los diferentes medios tecnológicos desde edades muy tempranas, precisan formarse sobre cómo hacer un uso adecuado de las mismas. Esto es, prepararse para la utilización de estas herramientas que no están exentas de reconocidos riesgos como el fenómeno *cyberbullying*. De tal modo, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un desafío educativo tanto para el alumnado que debe alcanzar la competencia digital, como para el profesorado que tiene que prepararse permanentemente para responder a las diversas necesidades del alumnado derivadas del uso de estas tecnologías. En este trabajo, nos proponemos analizar las implicaciones generales que suponen las TIC en el proceso educativo y, más concretamente, estudiar cómo ha influido su llegada a la convivencia escolar. Para ello, hemos llevado a cabo un exhaustivo análisis documental y la exploración de datos secundarios recogidos por el Instituto Nacional de Estadística (2016) en relación a la Encuesta sobre Sociedad de la Información y la Comunicación durante el curso académico 2014-2015. Resultado de este análisis llegamos a la conclusión de que es necesario dar a conocer las prácticas de innovación docente que han contribuido a la mejora de la ciberconvivencia para que puedan servir de guía a otros centros educativos.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y de la Comunicación, ciberconvivencia, cyberbullying, cibermentores, innovación educativa.



INTRODUCCIÓN

La mayor parte de los centros educativos de Galicia disponen de ordenadores con conexión a Internet para la docencia y la práctica del alumnado. Esto hecho repercute directamente sobre el alumnado escolarizado ya que, pese a pertenecer a la generación TIC por estar en interacción, manejo y aprendizaje con los diferentes medios tecnológicos desde edades muy tempranas (Bernete, 2010), precisan formarse sobre cómo hacer un uso adecuado de las mismas. Esto es, prepararse para la utilización de estas herramientas que no están exentas de reconocidos riesgos.

Estas tecnologías, junto con otros dispositivos tecnológicos como los teléfonos móviles inteligentes, al tiempo que permitieron la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento, también posibilitaron la aparición de nuevas formas de violencia entre las que destaca el fenómeno *cyberbullying*, con un importante incremento en los centros y sus nefastas consecuencias en el entorno (Belsey, 2005; Patchin e Hinduja, 2006; Smith et al., 2008; Willard, 2006).

Hablar de *cyberbullying* supone asumir cierta controversia terminológica que presenta el fenómeno y que se puede ver reflejada en la multitud de etiquetas que lo designan. El término más empleado por la comunidad científica para denominarlo es el vocablo inglés que hemos utilizado anteriormente y que, además, presenta gran concordancia entre su etimología y el fenómeno (Belsey, 2005; Smith et al., 2008; Willard, 2006). Esta pluralidad terminológica constata la existencia de diferentes conceptualizaciones que difieren en función de cada autor aunque presentan puntos comunes. Una de las definiciones más aceptadas, es la propuesta por Smith et al. (2008) que lo describen como un acto agresivo e intencionado llevado a cabo entre personas o grupos de manera repetida y contante a lo largo del tiempo, mediante formas electrónicas de contacto.

Este fenómeno de maltrato entre iguales se ha convertido en una cuestión primordial en el contexto escolar, porque los estudiantes implicados en situaciones de *cyberbullying* ven comprometido su bienestar psicológico y presentan diversos problemas psicosociales y de conducta que los pueden llevar incluso al extremo del suicidio (Bhat, 2008). Las víctimas se ven afectadas por cuadros de ansiedad, baja autoestima, fobia social, síntomas depresivos, dificultades de sueño, hiperalerta, neuroticismo, etc. Estas situaciones de victimización también repercuten en el rendimiento académico, debido a los síntomas de estrés e irritabilidad que conducen, en la mayor parte de los casos, a la pérdida de interés por los estudios (Wolak, Mitchell, y Finkelhor, 2006). En definitiva, este fenómeno interfiere tanto en el normal desarrollo emocional y cognitivo de la víctima, como en el desarrollo de su personalidad (Kowalski, Limber, y Agatston, 2008).

Teniendo en cuenta la repercusión sobre el desarrollo infantil y el rendimiento académico de los menores, se pone de manifiesto la necesidad de aumentar la prevención y reducir en la mayor medida posible su riesgo de aparición, tal como reconoce la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016). Con este propósito, es necesario que el alumnado logre la competencia digital, siendo capaz de reconocer las

amenazas y de resolver sus propios conflictos en la red. Para ello, debe contar durante el proceso con toda la ayuda que necesite, tanto de su familia como del centro educativo.

En esta línea, el currículo oficial de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria) al igual que sucede en el caso de Educación Secundaria y Bachillerato (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato) hace referencia, en su artículo segundo, a la competencia digital. Esta competencia implica conocer los derechos y los riesgos en el mundo digital, el lenguaje específico y las fuentes de información; saber utilizar los recursos para la comunicación, la resolución de problemas y la búsqueda de información de forma crítica; y tener una actitud crítica y realista hacia las TIC respetando los principios éticos en su uso. En definitiva, la legislación presenta la competencia digital como la integración de un saber (conocimientos), un saber hacer (procedimientos) y un saber ser (actitudes y valores) en lo que al manejo adecuado de las TIC se refiere. Además, se indica, expresamente, que los docentes deben diseñar actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar en el aprendizaje de dicha competencia.

Para el profesorado, por tanto, las TIC se traducen en un desafío educativo, pues requieren una formación permanente específica que los capacite para dar respuesta a las diversas necesidades del alumnado en este ámbito. Así, los docentes deben estar motivados para aprender, aplicar nuevas técnicas y nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2006).

En resumen, los últimos avances en TIC han facilitado el creciente acceso de las personas a los dispositivos digitales y, a su vez, este hecho ha repercutido sobre la realidad de los centros educativos, abriéndose un desafío tanto para el alumnado que debe alcanzar la competencia digital, como para el profesorado que tiene que prepararse permanentemente para responder a las diversas necesidades de los estudiantes derivadas del uso de estas tecnologías.

Las TIC supusieron, y suponen, grandes cambios en nuestra organización social, afectando a múltiples aspectos de nuestra convivencia. Tal es así, que dicha convivencia ha adoptado nuevas características y peculiaridades gracias a estas tecnologías lo que, actualmente, nos ha conducido a hablar en términos de ciberconvivencia (Del Rey, Ortega-Ruiz, y Casas, 2016).

OBJETIVOS

Nuestro principal objetivo en este trabajo es analizar las implicaciones de las TIC en el proceso educativo y, más concretamente, estudiar cómo han influido en la convivencia escolar.



METODOLOGÍA

Con el fin de alcanzar este objetivo, hemos llevado a cabo un exhaustivo análisis documental, así como la explotación de datos secundarios de la Encuesta sobre Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos realizada por el Instituto Nacional de Estadística (2016) que corresponde al curso académico 2014-2015.

EVIDENCIAS

Análisis de los datos sobre dispositivos tecnológicos en Galicia (INE)

La presencia de las TIC se ha generalizado en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia ya que, según la Encuesta sobre Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016) en relación al curso académico 2014-2015, existe una mayor disponibilidad de dispositivos digitales con acceso a Internet. Así, Galicia dispone de un número medio de ordenadores que se sitúa por encima de la media con respecto a las demás Comunidades Autónomas y, es la única en la que todos los centros educativos públicos tienen conexión a Internet mediante WIFI.

Si tomamos en consideración los ordenadores utilizados para la docencia, incluyendo aquellos que habitualmente están ubicados en aulas de informática y ordinarias, su presencia es elevada. En concreto, el número medio de ordenadores por unidad de clase es de 7,2 para el total de centros, 7,7 en los públicos (6,5 en los centros de Primaria y 8,8 en los centros de Secundaria y Formación Profesional) y 5,8 en los centros privados.

En cuanto a la proporción de alumnos y alumnas por ordenador, esta es de 2,8 en los centros públicos de Educación Primaria y de 2,4 en los de Educación Secundaria y Formación Profesional, mientras que en los centros privados esta asciende a un total de 3,8.

Con respecto a los tipos de dispositivos digitales con los que cuentan los centros, se evidencia en la tabla siguiente (véase Tabla 1) que los centros públicos y privados disponen con mayor frecuencia de ordenadores portátiles, seguido de ordenadores de sobremesa. La disponibilidad de estos últimos es preponderante en los centros públicos de Educación Secundaria y Formación Profesional. Por su parte, las tabletas constituyen el tipo menos frecuente, con una mayor presencia en los centros privados. Mientras tanto, en los públicos, este dispositivo sobresale en Educación Primaria si lo comparamos con Secundaria y Formación Profesional. A este respecto, también sería necesario disponer de datos desglosados de los centros privados para establecer otras comparativas.

En referencia a la conexión a Internet, el total de centros educativos públicos de Educación Primaria, así como de Secundaria y Formación Profesional, está equipado con WiFi y conexión por cable a Internet. En el caso de los centros

privados, el porcentaje de los que disponen de conexión por cable a Internet desciende a un 99,6% y a un 92,8% cuando nos referimos a la conexión WiFi (INE, 2016).

	Sobremesa	Portátiles	Tableta PC
CENTROS PÚBLICOS	47,1	52,2	0,7
Centros Públicos E. Primaria	43,0	56,0	1,1
Centros Públicos E. Secundaria y Formación Profesional	50,3	49,4	0,3
CENTROS PRIVADOS	40,5	57,1	2,4
TOTAL CENTROS	45,9	53,1	1,0

Tabla 1. Porcentajes de los tipos de dispositivos digitales en los centros educativos de Galicia.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2016).

Por último, el porcentaje de aulas habituales de clase que cuentan con conexión a Internet es de 92,4%, mostrándose una mayor frecuencia en los públicos (94%) que en los privados (86,4%).

De la convivencia escolar a la ciberconvivencia

Los cambios tecnológicos, a los que hemos hecho referencia anteriormente, han acelerado el ritmo de las transformaciones culturales. Así, la comunicación y la vida de las personas está mediada por el uso de instrumentos que nos aproximan y, también, transforman el modo en que nos relacionamos (Ortega-Ruiz, Del Rey, y Sánchez, 2012).

Es por ello que, actualmente, la sociedad demanda a la escuela que incorpore y use, de forma más eficaz y educativa, las herramientas comunicativas y de aprendizaje que proporcionan las TIC, a fin de que la ciudadanía pueda aprender a hacer un correcto uso de ellas, lo que debería contribuir a prevenir conflictos en las relaciones sociales.

El hecho de vivir con los demás lleva implícito compartir, buscar el bienestar de todos y disponer de reglas y acuerdos para evitar la violencia (Ortega-Ruiz y Zych, 2016). En este contexto, la convivencia escolar ha dejado de ser un difuso concepto compuesto por genéricos aspectos del clima escolar, para convertirse en un complejo constructo psicopedagógico que puede ser descompuesto en diversos elementos y que se considera clave para el correcto desarrollo del proceso educativo (Godás, Santos Rego, y Lorenzo Moledo, 2008; Ortega-Ruiz et al., 2012). Así pues, la convivencia escolar comprende el complejo entramado de interrelaciones que se establecen entre los agentes educativos: familias, profesorado y alumnado (Del Rey et al., 2016). Las múltiples dimensiones y caras de la convivencia, así como las demandas y oportunidades generadas por el universo de la vida social globalizada, hizo que se comenzase a hablar de ciberconvivencia (Ortega-Ruiz et al., 2012).

La ciberconvivencia es todavía un concepto difícil de delimitar pero hay unas claves precisas para su análisis que son: a) la tecnología es atrayente para el alumnado;



b) la vida *online* es parte de nuestra vida, no debe ser tratada como un juego; c) hay cierto paralelismo entre la vida en entornos físicos y virtuales, ya que la convivencia se ve enriquecida o empobrecida por las relaciones en plataformas virtuales y viceversa; y d) la comunicación y la actividad virtual pueden producir cambios en nuestro estilo de vida por lo que es importante tomar conciencia de los riesgos y posibilidades (Ortega-Ruiz y Zych, 2016).

De este modo, la ciberconvivencia se ve influida por diversos factores que pueden contribuir para la mejora o para el deterioro de la calidad de las relaciones virtuales (Del Rey et al., 2016). El primer factor se refiere al aprendizaje tecnológico que realizan los menores al usar las TIC, siendo necesario contar con un adulto para facilitar tanto el aprendizaje tecnológico como sociocultural mediante estas herramientas. Otro factor es la supervisión de la actividad, que es, simplemente, el control del adulto sobre el uso que hace el menor, hecho que reduce ciertos riesgos a los que ya hemos hecho alusión anteriormente. La edad de iniciación se basa en la madurez psicológica del individuo y, por otra parte, el tiempo de dedicación hace referencia al abuso de las TIC. En cuanto al factor diversificación de la actividad, consiste en la práctica de muchas actividades distintas lo que juega un papel destacado en la ciberconvivencia debido a su positiva repercusión sobre el desarrollo infantil. El siguiente factor es la brecha digital generacional que refleja las diferencias entre aquellos individuos que pertenecen a la generación TIC por interactuar con los diferentes medios tecnológicos desde edades muy tempranas y aquellos que, actualmente, se suman al uso de estos dispositivos. Por último, la repercusión en el estilo de vida es un factor que nos alertaría de un posible mal uso de estas tecnologías, si la actividad del menor implica cambios no deseados en su vida.

Por todo ello, es evidente que la ciberconvivencia requiere de la implicación de toda la comunidad educativa (familias, profesorado y alumnado). En este contexto, los centros educativos deben entenderse como comunidades de aprendizaje que, de forma conjunta con todos los agentes involucrados, desarrollen actuaciones para la mejora de la ciberconvivencia. La formación e innovación del profesorado con este propósito, debe ser integrada en las líneas de actuación del centro. Esta innovación educativa, que pretende introducir cambios significativos, debe partir siempre de una evaluación inicial que determine cuál es el punto de partida, es decir, ideas y conocimientos. Para ello, es preciso recabar información sobre el uso de los entornos virtuales, el tiempo de conexión, las actividades que suelen realizar, la participación, la privacidad, las diferentes dificultades; y las posibles consecuencias negativas que se hayan detectado (Del Rey et al., 2016).

En este sentido, podemos citar el trabajo de tres centros educativos de Galicia que han creado una red de apoyo intercentros para el intercambio de experiencias y buenas prácticas de convivencia entre la comunidad educativa. Este proyecto tiene sus inicios en experiencias previas de innovación docente, llevadas a cabo de forma independiente, que les permitieron orientar su trabajo hacia su actual objetivo principal: elaborar, desarrollar y difundir proyectos educativos integrales de cultura de paz (García Barreiro, Sanz, y Cortes, 2014).

Una de esas prácticas de innovación docente, es el servicio de cibermentores y cibermentoras que puede ser definido como un sistema de apoyo entre iguales en el que alumnado de edades superiores, formado y preparado para ello, atiende a estudiantes más jóvenes en la gestión de sus relaciones interpersonales en internet y sobre problemas que puedan derivarse. En este caso, los principios de la cibermentoría son: a) trabajar en equipo; b) dar respuesta a las demandas de los compañeros y compañeras; c) proporcionar apoyo socioemocional; d) establecer relaciones sociales positivas; e) hacer prevención; y f) trabajar en coordinación con el profesorado. Además, el alumnado que participa en el servicio cuenta con un perfil socioemocional de sensibilización por las situaciones de interacción en Internet; y, suele tener experiencia en otros sistemas de apoyo entre iguales que obtuvieron óptimos resultados en los centros tales como la acogida y la mediación. El papel de los centros educativos en este servicio es crear la estructura y organizar y supervisar la práctica para lograr un funcionamiento eficaz (Avilés y García Barreiro, 2016).

En síntesis, estamos en condiciones de afirmar que las prácticas educativas para la mejora de la ciberconvivencia sustentadas en la construcción del aprendizaje y en el principio de participación activa de los estudiantes como guía en este proceso; favorecen la implicación en la gestión de los conflictos de los centros escolares, presentando a su vez oportunidades para asumir estos conflictos como parte inherente del ser humano.

CONCLUSIONES

En este trabajo, hemos analizado las implicaciones generales que suponen las TIC en el proceso educativo y cómo ha influido su llegada a la convivencia escolar. Así pues, las TIC han supuesto grandes cambios en nuestra organización social, dotando a la convivencia de nuevas características que, actualmente, nos han llevado a hablar en términos de ciberconvivencia. En este ámbito, no cabe duda la necesidad de formación del profesorado para afrontar los desafíos que implican los avances tecnológicos en la calidad de la enseñanza, tal y como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este estudio. Asimismo, esta formación debe tener como eje principal el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes como base para la puesta en práctica de experiencias educativas dirigidas hacia la mejora de la ciberconvivencia y que impliquen al conjunto de la comunidad educativa. Por ello, los centros educativos deben entenderse como verdaderas comunidades de aprendizaje que, de forma conjunta con los agentes implicados, organicen y supervisen las prácticas para lograr un funcionamiento eficaz. De cara al futuro, consideramos necesario dar a conocer las experiencias de estas buenas prácticas que puedan servir de guía a otros centros educativos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilés, J. M., y García Barreiro, J. (2016). Cibermentor&s. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B4kxH9HDVZCbQ1IFMFozd3k4c2s>
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging Threat to the “always on” generation. Recuperado de <http://www.cyberbullying.ca>
- Bernete, F. (2010). Los usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 97-114.
- Bhat, C. S. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 18(1), 53-66.
- Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., y Casas, J. A. (2016). Ciberconvivencia: el uso positivo de internet y las redes sociales. En R. Ortega Ruiz e I. Zych (Eds.), *Convivencia escolar: manual para docentes* (pp. 71-80). Madrid: Editorial Grupo 5.
- García Barreiro, J., Sanz, M. D., y Cortes, B. (2014). Redes de centros para una convivencia positiva. *Innovación Educativa*, 24, 49-62.
- Godás, A., Santos Rego, M. A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 41-58.
- Instituto Nacional de Estadística. (2016). Encuesta sobre Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Centros/Sice/2014-15-RD/Com&file=pcaxis&cl=s0>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., y Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Género y salud: Involucrar al sector educación*. Recuperado de http://www.who.int/violence/multicountry_study.html
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). La convivencia escolar y su gestión. En R. Ortega Ruiz e I. Zych (Eds.), *Convivencia escolar: manual para docentes* (pp. 17-25). Madrid: Editorial Grupo 5.
- Patchin, J. W., e Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the Schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice*, 4(2), 148-169.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.

UNESCO. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza: manual para docentes. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>

Willard, N. (2006). Cyberbullying and Cyberthreats. Effectively managing internet use risks in schools. Recuperado de <http://new.csriu.org/cyberbully.pdf>

Wolak J., Mitchell K., y Finkelhor D. (2006). Online victimization of youth: Five years later. Recuperado de <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV138.pdf>

EDUCANDO EN LA CONVIVENCIA Y EL RESPETO DE LOS DERECHOS DESPUES DE LA GUERRA: EDUCACION PARA LA PAZ Y LA MEMORIA EN COLOMBIA

Corredor, Javier Alejandro¹

¹ Universidad Nacional de Colombia,
e-mail: jacorredora@unal.edu.co, Colombia

Resumen. Este documento presenta las conclusiones de una experiencia innovadora en educación secundaria obligatoria enfocada en el desarrollo de la convivencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales en el contexto de la educación para la paz en Colombia. Más específicamente, el proyecto que se describe a continuación evalúa la efectividad de una serie de actividades de aula dirigidas a incluir la voz de las víctimas del conflicto en la educación en ciencias sociales e historia, y de esta forma facilitar procesos de atención e inclusión educativa de las víctimas del conflicto colombiano. Estas actividades fueron desarrolladas en colaboración con el Centro Nacional de Memoria Histórica, y en permanente dialogo con expertos en historia, pedagogía, y trabajo con comunidades y desplazados. En el proceso, versiones iniciales de las actividades fueron validadas con actores educativos en zonas de conflicto, y testeadas con estudiantes en diferentes regiones del país. Actividades basadas en las actividades finales de los textos fueron evaluadas en colegios públicos de la ciudad de Bogotá a través de una metodología mixta que combinaba métodos cuantitativos (e.g., pruebas de selección múltiple; escalas Likert para la medición de actitudes) y cualitativos (e.g., entrevistas, observaciones de aula). Los resultados mostraron que las actividades permitieron la inclusión de las narrativas del conflicto en el espacio educativo, unos mayores niveles de conocimiento sobre las causas de la guerra, unos mayores niveles de empatía, y mejores actitudes hacia la inclusión y atención a las víctimas.

Palabras clave: Educación para la paz, Derechos humanos, Conflicto, Empatía, Inclusión educativa de víctimas.



INTRODUCCIÓN

La construcción de paz después de períodos de conflicto político sostenido conlleva retos profundos. Un reto fundamental es la construcción de una escuela incluyente que permita que las víctimas sientan que sus narrativas y la verdad histórica a la que tienen derecho son acogidas, y que, por lo tanto, cree un ambiente propicio para su incorporación en los procesos educativos. Este documento presenta el desarrollo y evaluación de una serie de experiencias en educación para la paz. En el documento, se presentan además una serie de principios pedagógicos derivados de esta experiencia que permiten incorporar las voces de las víctimas y la verdad histórica en la enseñanza de las ciencias sociales, y promover la construcción de ambientes educativos tolerantes e incluyentes que promueven la convivencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales, y también una reflexión crítica sobre la realidad social.

MARCO TEÓRICO

Al final de conflictos políticos sostenidos, las naciones inician procesos para reconstruir los vínculos y cerrar las heridas abiertas (Campisi, 2014). Estos procesos implican amplios sistemas de reparación a las víctimas que pasan por el establecimiento de la verdad judicial, pero también por la construcción de un ambiente público que haga visible esa verdad en los imaginarios sociales. En esa línea, múltiples decisiones judiciales señalan que la verdad histórica a la que tienen derechos las víctimas debe ser incluida en los procesos educativos (Chinchón Álvarez, 2009). Al mismo tiempo, la reparación requiere la construcción de sistemas de atención educativa a las víctimas directas y indirectas del conflicto (e.g., desplazados, sobrevivientes). Conciliar estos dos objetivos requiere la construcción de sistemas educativos con características pedagógicas especiales. Esto es así porque prácticas educativas diseñadas para contextos sin conflicto no pueden ser trasladadas arbitrariamente a contextos de postconflicto, y se requieren cambios pedagógicos que permitan acoger y dar voz a las víctimas. Estas prácticas desconocen hechos de la violencia reciente e invisibilizan las experiencias de las víctimas, lo que dificulta, si no imposibilita, la inclusión de las víctimas, y su éxito en los procesos educativos.

Colombia ha llegado a un acuerdo para poner fin al conflicto armado con las FARC. Paralelo a esto, se ha construido una política de memoria histórica y atención a víctimas que responde a decisiones judiciales y también al contexto legal e institucional del país. En este contexto se creó el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) con el mandato de establecer la verdad acerca del conflicto reciente y de impulsar acciones para que esta verdad sea pública. El proyecto que se presenta en este documento describe el proceso de construcción de la caja de herramientas para la educación en memoria histórica (CNMH, 2016) y su implementación y evaluación en acciones pedagógicas dentro de colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

La caja de herramientas fue construida siguiendo unos principios clave sobre

la comprensión histórica necesaria para desapprendre la guerra, y también siguiendo una concepción pedagógica que se oponía a prácticas tradicionales en la enseñanza de las ciencias sociales. En primer lugar, se consideró que la construcción de la caja de herramientas requería desprenderse de esquemas tradicionales en la enseñanza de la historia que se asociaban a la memorización de nombres, fechas y lugares, en lo que se ha denominado como la historia de bronce (De Roux, 1999). Se consideró también que la caja de herramientas debía alejarse de versiones totalizantes de la historia conducentes a la construcción de una historia oficial monolítica y carente de discusión y visión crítica (Carretero, Jacott & López-Manjón, 2002). Trascender la historia de bronce y la historia oficial, requirió asumir un enfoque en el cuál la narrativa histórica se construía a través de la discusión crítica de fuentes primarias y secundarias. La caja también se construyó siguiendo el principio de que sólo se puede transformar lo que se comprende (CNMH, 2016). Lo que esto implica en términos prácticos es que la construcción pedagógica debe apuntar, por supuesto, a promover el manejo emocional y la empatía, pero también a desarrollar una comprensión cognitiva de la complejidad de los procesos históricos. Desde este punto de vista, es la combinación de esos dos niveles lo que permite una visión del conflicto empática, pero a la vez transformadora.

A estos dos niveles de cambio los denominamos el micro nivel y el macro nivel. En el micro nivel incluimos tareas y actividades dirigidas a desarrollar la empatía, la agencia, y al cambio identitario (Beaumont, 2010; Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008). Por ejemplo, el trabajo con documentales en formato digital, y los ejercicios de representación de emociones en mapas del cuerpo apuntaban a desarrollar la empatía frente a las realidades del conflicto; realidades en muchos casos desconocidas en las grandes ciudades. La reflexión sobre las posibilidades de cambio y las opciones de participación política apuntaban al desarrollo de la agencia y al cambio identitario. En el macro nivel, se apuntaba a habilidades básicas del razonamiento histórico: la capacidad para comparar fuentes y documentos que es básica para entender que la narrativa histórica no es monolítica y unidimensional, sino que se construye a partir de la contrastación de puntos de vista, y está siempre en permanente transformación (Barton, 2005). Adicionalmente, las actividades se diseñaron para promover el aprendizaje de conceptos básicos de la comprensión histórica que han sido identificados por la investigación en el área (Leinhardt, 1997; Pozo, Asensio & Carretero, 1986; Wineburg, 1998). Estos conceptos incluyen la comprensión de factores estructurales, y no solamente intencionales, en la explicación histórica; la idea de que existen temas interpretativos que resaltan ciertos aspectos de las narrativas históricas; y la concepción de la explicación histórica, como una explicación narrativa y multicausal (Boix-Mansilla, 2001; Corredor & Rojas, 2016). Desde nuestro punto de vista, la combinación entre estos dos niveles es lo que, entre otras cosas, posibilita el ejercicio de la agencia y la transformación de la empatía en acción política efectiva.

Adicionalmente, las actividades se construyeron sobre una serie de principios pedagógicos que apuntaban a trascender los problemas de la educación tradicional en ciencias sociales (Paxton, 1999), y también a construir un ambiente de aprendizaje



dinámico y crítico. Entre los principios involucrados en el diseño se cuentan: la construcción de un ambiente de sanación que permite hablar de situaciones complejas al mismo tiempo que provee contención emocional (Danesh, 2006; Weinstein, Freedman & Hughson, 2007); la construcción de un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante, y no en el profesor, a través de interacciones colaborativas (Hannafin & Land, 1997) y la incorporación de medios digitales como estrategias privilegiadas para conectar con las identidades de los adolescentes contemporáneos (Wineburg & Reisman, 2015). La combinación de estos principios pedagógicos con la concepción de la enseñanza de la historia mencionada anteriormente permitió la construcción de un diseño instruccional que mostraba la realidad del conflicto y las alternativas de solución.

OBJETIVOS

Diseñar una serie de actividades y documentos de soporte para enseñar memoria histórica dándole voz a las víctimas del conflicto.

Evaluar las actividades diseñadas en escuelas secundarias publicas para evaluar sus efectos y su viabilidad pedagógica.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La caja de herramientas para la educación en memoria histórica fue desarrollada por el CNMH a partir de los documentos de investigación histórica que el centro desarrollo para establecer la verdad histórica en relación con el conflicto colombiano (GMH-CNRR, 2013). Este propósito se estableció porque los documentos de investigación histórica eran altamente técnicos. La caja intentaba entonces hacer estos documentos asequibles a los estudiantes de educación primaria y secundaria. La caja contenía un libro de texto para estudiantes de últimos años de secundaria, que se enfocaba en el caso emblemático de “El Salado”. Un conjunto de metodologías para enseñar memoria que podían ser adaptadas para trabajar con estudiantes de diferentes edades; una introducción teórica; y una guía para maestros y maestras (<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2015-1/un-viaje-por-la-memoria-historica>). Este proceso fue dirigido por María Emma Wills-Otero, directora del grupo de pedagogía del CNMH, quienes facilitaron el acceso a los documentos preliminares para el desarrollo de esta experiencia.

La caja de herramientas se construyó utilizando como base descripciones de casos emblemáticos realizadas por expertos en historia y ciencias sociales, y en colaboración con un equipo de expertos en pedagogía y psicología. El proceso de construcción también incluyó el dialogo con docentes en zonas de conflicto, muchos de los cuales han tenido contacto con víctimas. En este proceso, se realizaron visitas a diversas zonas que han sufrido el azote de la guerra (e.g., Los Montes de María, Medellín) en las que se escuchó la opinión de los docentes en relación con aspectos

diversos que incluyen la viabilidad de aplicar la caja de herramientas en zonas de conflicto, las posibles mejoras a las actividades, y también las estrategias que ellos normalmente usan para hablar de estos temas en sus ambientes educativos. A partir de esta retroalimentación, las actividades y documentos fueron modificadas y complementadas de acuerdo a lo indicado por las comunidades.



Figura 1. Imágenes de trabajo colectivo durante los talleres.

En la siguiente fase del proceso, se desarrolló una serie de talleres que utilizaban los documentos y actividades de la caja, y los implementaban en aula. Cada taller tenía una introducción en la que se presentaba un caso emblemático; esto es, un hecho del conflicto que ha sido escogido como representativo para comprender algún aspecto fundamental de la guerra y para ilustrar el valor y resistencia de las víctimas. Esta presentación se realizaba utilizando preferible medios digitales. Después de esto se llevaba a cabo un taller de construcción colaborativa que buscaba tener efectos emocionales y cognitivos. Al final de cada actividad, había un momento de cierre, reflexión y relajación que apuntaba a construir el ambiente de sanación. Un primer taller se enfocaba en el caso de El Salado e intentaba desarrollar aspectos relacionados con la empatía con la situación de las víctimas y con la relación con el cuerpo como territorio primario. Para esto se utilizaban mapas del cuerpo, en los cuales los estudiantes representaban las emociones que los documentales les generaban. Un segundo taller, se enfocaba en el mismo caso pero esta vez utilizaba juego de roles, para escenificar un juicio de tierras en el cuál campesinos desplazados reclamaban, usando documentos históricos, la tierra que les fue despojada. El siguiente taller utilizaba juego de roles para reflexionar sobre las consecuencias del asesinato de líderes políticos. En el taller, los estudiantes debían diseñar y presentar un noticiero en



el cuál se relataban las vidas de tres candidatos presidenciales asesinados durante los años 90's. La idea era que los estudiantes se acercaran tanto a la vida de estas personas, no sólo como líderes políticos y como seres humanos, sino que también entendieran los matices ideológicos y estructurales de sus propuestas en relación con la situación de la época. El siguiente taller, se enfocaba en el caso de la masacre de Bojayá, y utilizaba técnicas de producción artística, incluyendo la construcción de comics, para resignificar los eventos y reflexionar sobre ellos. El último taller era una construcción de perfiles de Facebook en la que se representaban las historias de vida de las víctimas de las ejecuciones extrajudiciales, un caso de asesinato sistemático realizado por miembros de las fuerzas armadas. Estos talleres fueron realizados con estudiantes de últimos años de secundaria quienes, a pesar de la dificultad de los temas, respondieron de una manera adecuada a los debates reflexiones, y actividades de cierre y relajación.

EVIDENCIAS

Las observaciones aula muestran que los talleres promueven el involucramiento activo de los estudiantes, el diálogo y la construcción colaborativa de conocimiento a partir de fuentes y documentos históricos (Figura 1). En este sentido, las actividades diseñadas en esta experiencia rompen dinámicas tradicionales de la educación en ciencias sociales, y permiten una reconfiguración de la relación docente-estudiante. Esta nueva configuración es básica para construir la concepción de la historia que se pretendía en el proyecto; esto es, la historia no como una narrativa oficial única e indiscutible, sino como una narrativa en permanente construcción.

Adicionalmente, las mediciones cuantitativas mostraron ganancias en el conocimiento de los estudiantes y también cambios positivos en sus actitudes (Figura 2). Las pruebas cuantitativa eran pruebas de selección múltiple y medían conocimiento factual, pero también inferencias en relación con los factores estructurales y los temas que los historiadores han considerado importantes para entender el conflicto y la construcción de la paz en Colombia. Adicionalmente, se encontró mejoría en las respuestas en una escala de actitudes tipo Likert, en la que los estudiantes expresaban su acuerdo con afirmaciones relacionadas con la memoria histórica, la reparación de las víctimas, y la resolución del conflicto (e.g., Deben ser las víctimas reparadas por el estado incluso cuando esto implica aumentar los impuestos).



Figura 2. Efectos de los talleres en las pruebas cuantitativas en conocimiento (izquierda) y actitudes (derecha).

En esta misma línea, en las entrevistas se identificaron cambios en empatía, actitudes frente a la reparación, y comprensión del rol de factores estructurales en el conflicto y su solución. A continuación se presentan algunos ejemplos de los comentarios de los estudiantes. El primero de ellos muestra como la intervención genera empatía con la situación de las víctimas y saca a los estudiantes de su burbuja dentro de las grandes ciudades. El segundo fragmento se relaciona con el cambio de visión en relación con la reparación simbólica. El tercero de ellos se enfoca en la comprensión del rol de los factores estructurales, particularmente geográficos, en la explicación del conflicto.

“Entonces ya aprendí como a salirme de mi burbuja y a pensar en el resto de personas que pueden estar acá en Bogotá, que pueden ser tus vecinos. Yo creo que ya no me pongo a pensar en mí sino en qué están sintiendo los demás.”

"Ya no se les podrá devolver obviamente sus familiares y pues va a ser difícil perdonar a las personas que les hicieron eso pero pues como decía para eso sirve la memoria histórica, para que al menos que si no te devuelven a tus familiares, que las personas lo tengan presente como algo que marcó la historia del país”

“Eso sucedió ahí y no en otro lugar porque específicamente por el lugar y por los recursos que hay, como era vía fluvial es más fácil comerciar como es en otras partes que no es tanta la facilidad”

CONCLUSIONES

Este estudio muestra que un proceso de diseño pedagógico como el llevado a cabo en esta experiencia tienen efectos tanto en la práctica pedagógica como en los aprendizajes de los estudiantes. Lo que esto señala es que guiarse por principios pedagógicos no tradicionales, involucrar la verdad histórica, y estar en diálogo con la víctimas permite crear ambientes pedagógicos en los cuales la voz de las víctimas está



presente. Al representar el conflicto de una manera comprensiva, no victimizante y empática a la vez, este tipo de experiencias generan un ambiente positivo para la reparación y para un cierre de las heridas del pasado, que no implica necesariamente el silencio. La incorporación de la verdad histórica y de la voz de las víctimas en los procesos educativos implica cambios profundos educativos. Por un lado, la forma en que los docentes, desde diferentes perspectivas personales, pedagógicas y políticas, asumen y utilizan los materiales diseñados, puede generar diversos resultados. Por ejemplo, docentes con visiones políticas más conservadoras pueden adaptar los materiales a su macro visión. Por otro, la negociación con el nivel de política pública que determina los currículos regionales y nacionales y también los sistemas de evaluación puede facilitar o dificultar el proceso de uso de los materiales diseñados. Estos dos aspectos deben ser explorados en intervención e investigación posterior, para garantizar el éxito de iniciativas como la presentada en este documento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, K. C. (2005). Primary sources in history: Breaking through the myths. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 745-753.
- Beaumont, E. (2010). Political agency and empowerment: Pathways for developing a sense of political efficacy in young adults. In L. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 525–558). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Boix-Mansilla, V. (2001). Expecting high standards from inner city kids - challenges and possibilities. In A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Raising standards in history education. International review of history education*, Volume 3 (pp. 20-35). London, UK: Woburn Press.
- Campisi, M. C. (2014). From a duty to remember to an obligation to memory? Memory as reparation in the jurisprudence of the inter-american court of human rights. *International Journal of Conflict and Violence*, 8(1), 61-74.
- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story?. *Learning and Instruction*, 12(6), 651-665.
- Chinchón Álvarez, J. (2009). Justicia transicional, “memoria histórica”, y responsabilidad internacional del estado: Un análisis general a propósito del cumplimiento de ciertas obligaciones internacionales en juego después de más de tres décadas del inicio formal de la transición política española. *Revista de Derecho de Extremadura*, 4, 49-74.
- CNMH (2016). Los caminos de la memoria histórica. Caja de herramientas: Un viaje por la memoria histórica, aprender la paz y desaprender la guerra. Recuperado (01.15.2017) de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/destacados-cnmh/un-viaje-por-la-memoria-historica>

- Corredor, J., & Rojas, L. (2016). Narrative and conceptual expertise in massively multiplayer online role playing games. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 8(1), 44-67.
- Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78.
- De Roux, R. (1999). La insolente longevidad del héroe patrio. *Caravelle*, 72, 31-43.
- GMH-CNRR (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Hannafin, M. J., & Land, S. M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25(3), 167-202.
- Leinhardt, G. (1997). Instructional explanations in history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 221-232.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Paxton, R. J. (1999). A deafening silence: History textbooks and the students who read them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339.
- Pozo, J. I., Asensio, M., & Carretero, M. (1986). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. *Infancia y aprendizaje*, 9(34), 23-41.
- Weinstein, H. M., Freedman, S. W., & Hughson, H. (2007). School voices challenges facing education systems after identity-based conflicts. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(1), 41-71.
- Wineburg, S., & Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636-639.

MESA REDONDA, UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Ruiz Álvarez, Jorge Juan.

Consejería de Educación del Principado de Asturias, España.
e-mail: jorgediabetes@yahoo.es,

Resumen. Este artículo recoge la experiencia de varios años en la realización de una actividad titulada “Mesa Redonda Mujer y Deporte” en la cual desde un punto de vista holístico se describe la forma de utilizar el ejemplo de varias decenas de deportistas como modelo de adhesión a la práctica deportiva desde un punto de vista inclusivo. Desde una base teórica se expone la organización paso a paso de la misma, teniendo en cuenta la complicación de ser una actividad innovadora realizada por primera vez en varios de los centros.

Palabras clave: mujer, deporte, escuela, inclusión.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Una de las conclusiones hacia las que van la mayoría de las investigaciones actuales en sanidad es que las formas de vida y los hábitos adquiridos son una de las principales causas que originan la muerte prematura a través de las enfermedades que causan. Todo ello hace que exista un creciente interés hacia la educación para la salud y los factores condicionantes de la misma.

El concepto de educación para la salud, a pesar de su aparente sencillez, conlleva la implicación de una serie de factores más o menos complejos y diversos según la sociedad en la cual estemos inmersos. La Organización Mundial de la Salud en su Carta Magna (1946) la define de la siguiente forma:

“Completo estado de bienestar físico, psíquico y social”. Con el paso de los años se ha ido comprobando que los principales factores de riesgo en la actualidad no son de carácter biológico, sino psicosocial. Prueba de ello es que la Oficina Regional para Europa (1986) entiende la salud como la “capacidad de realizar el propio potencial personal y de responder positivamente a los retos del ambiente”.

De acuerdo con ello se puede entender que la salud tiene un plano integrador de la sociedad y el hombre, dentro del cual el sistema educativo juega un papel absolutamente primordial.

En este sentido la OMS partió de la definición de “Educación para la salud” como “Acción ejercida sobre el educando para un cambio de comportamiento” para acabar entendiéndola como “Conjunto de actividades de información y de educación que mueve a la persona a querer estar en salud, saber cómo conseguirlo e intervenir en la propia salud, en la de su familia y en la salud colectiva.

OBJETIVOS

El objetivo que planteado fue diseñar una actividad pedagógica inclusiva partiendo de la definición anteriormente dada de Educación para la salud como:

“Conjunto de actividades...”

Según el estudio “Los hábitos deportivos de la población escolar en España” coordinado por el Consejo Superior de Deportes y publicado en 2011:

“La comunidad educativa coincide en afirmar que la actividad física y el deporte han de disponer de un espacio fundamental en la formación integral del individuo, siendo decisivos en la edad escolar para la creación de estilos de vida activa. El proceso educativo tiene la misión de construir unas bases sólidas para el conocimiento y la realización personal y profesional, y la práctica de actividad física y deportiva forma parte fundamental, con todo su potencial indiscutible de valores y beneficios, de esta etapa de la vida.

La relación entre la actividad física y la salud está plenamente demostrada por numerosos estudios científicos (Pérez Samaniego, V. y Devis Devis, J, 2003) que, entre otras conclusiones, revelan la incidencia positiva del ejercicio físico en la prevención de la obesidad, y los efectos negativos del sedentarismo en la salud. Son cada vez más las personas expertas y las evidencias científicas que apuntan a la inactividad física como una de las principales causas de incidencia global de la obesidad, especialmente en determinados segmentos de población. La presencia de la educación física en el currículum académico escolar ha sido uno de los pocos indicadores disponibles en nuestro país para conocer el nivel de práctica deportiva de las nuevas generaciones. Sin embargo, los estudios demuestran que esta práctica no alcanza los niveles óptimos...”

“Los datos de las últimas Encuestas Nacionales de Salud muestran que cerca del 80% de la población no realiza la actividad física aconsejada para mantener la salud. En la infancia y en la juventud, las personas son más activas, sin embargo hay un porcentaje elevado de ellas que no alcanza los niveles adecuados. La escasa actividad física en estas etapas no sólo es peligrosa para la salud sino que conlleva una baja forma física, una menor autoestima y una pobre imagen corporal.”

Después de dicho diagnóstico inicial se planteó la necesidad por parte del equipo docente de crear una actividad que fomentara adhesión a la práctica deportiva.

...de información y de educación...

A lo largo del estudio anteriormente mencionado sobre “Los hábitos deportivos de la población escolar en España”, se ha podido observar un fenómeno que se repite:

-“El descenso de la práctica de actividad físico-deportiva, ya sea continua o puntual, a partir de los 12 años de edad. Parece ser que la transición de la etapa educativa de primaria a secundaria se presenta como un punto de inflexión.” Este dato hizo que la población diana objeto de la actividad tuviese la edad de entre los 10- 12 años, actuando así como factor de prevención de la práctica deportiva.

- “A pesar de que en diversos estudios la escuela se presenta como un elemento que tiene cierto influjo en la práctica de actividad físico-deportiva fuera del horario lectivo de los/as escolares, la percepción del alumnado es que ésta no tiene una gran influencia. Según los/as escolares, entre los agentes que les animaron a iniciarse en la práctica deportiva, el profesorado únicamente representa un 2%.” Este fue el motivo para incluir a docentes que fueran modelos de adhesión a la práctica deportiva de cara a que el alumnado viera la implicación directa del profesorado de varias especialidades en el ámbito del ejercicio físico. La promoción de la actividad física resulta un tema que por la edad, sexo o formación del profesorado, parece fuera del contexto de los centros educativos. Si bien es cierto que en las programaciones de Educación Física aparecen intervenciones realizadas por componentes de equipos



federados para realizar una explicación de sus disciplinas, el porcentaje del alumnado que se integra en ellas acaba siendo escaso por su valor excesivamente competitivo.

En el estudio “Los valores en el deporte” ((Ruiz Llamas y Cabrera Suárez, 2004) se dice que “son numerosos los autores que ponen de manifiesto la posibilidad de abordar desde la educación física y el deporte el desarrollo de valores, bien desde una perspectiva general, bien relacionándolo con temas transversales del currículo o bien desde una perspectiva particular y pormenorizada que incluye la catalogación de estos valores. Siendo el contexto de la práctica deportiva un excelente lugar para el desarrollo de valores sociales y personales de alumnos y deportistas, es necesario poner una intención precisa en la educación de estos valores; si lo que queremos es una adquisición de los mismos, no sólo la práctica lo garantiza; debe existir una intencionalidad y organización a tal efecto.” Esto me llevó a pensar en que debía planificar qué tipo de valores y a través de qué recursos podía conseguir una amplitud de objetivos sin provocar una dispersión excesiva que desviara la atención sobre el objetivo principal, el fomento de la práctica deportiva.

-“En relación a las actividades organizadas más practicadas, se observa una concentración en determinadas modalidades; el fútbol, el baloncesto, las danzas, la natación y el fútbol sala representan el 56% de la práctica de actividad físico-deportiva.

Asimismo, también se ha detectado la permanencia de estereotipos de género asociados al deporte. Las tres actividades más practicadas por los chicos son el fútbol (33%), el fútbol sala (11%) y el baloncesto (9%), y por las chicas las danzas (22%), la natación (12%) y el baloncesto (9%). Sorprende que actividades tradicionalmente consideradas como de chicos, en este caso el fútbol, ocupe el quinto lugar entre las más practicadas por las chicas. Esta situación no se reproduce en los hombres con las actividades consideradas de chicas.

La mayoría de los/as escolares está de acuerdo en aumentar el número de horas de clase de Educación Física semanales. Esta posición se mantiene a lo largo de la edad escolar en los chicos, mientras que la población escolar femenina de los 14 a los 18 años simpatiza menos con la posibilidad de la ampliación de horas, aunque aún en esas edades hay una mayoría que apoya ese aumento.” En este caso el estudio sobre “Los hábitos deportivos de la población escolar en España” del Consejo Superior de Deportes me aportaron una importante pista, la necesidad de que fuera una actividad que fomentara la práctica deportiva entre las mujeres y de que se incluyeran actividades deportivas en la medida diferentes a las habituales.

...que mueve a la persona a querer estar en salud...

¿Cuáles son los factores que mueven a la persona a querer estar en salud? Desde luego hay múltiples estudios que los pueden detallar con exactitud, pero en este caso acudí a mi experiencia personal como enfermo de Diabetes tipo I para diseñar la actividad y conseguir esa motivación.

En primer lugar el factor más importante es la motivación basada en una toma de decisiones por el cerebro emocional. Normalmente vemos un montón de anuncios en televisión que nos intentan vender sus productos...mediante las emociones. Nos intentan transmitir a través de la vista y el oído las sensaciones de un producto al tocarlo, al olerlo, al tenerlo en nuestras manos, en una pantalla plana que no posee ninguna de dichas propiedades. Pues bien, creí que de la misma forma en que el marketing actúa sobre nuestros sentimientos y emociones para anular las “contraindicaciones” de nuestro cerebro racional, una actividad como la que quería diseñar debería tomar ejemplo del mismo.

¿Cómo conseguirlo? En primer lugar contar con el mundo de la imagen, ya que los menores se sienten atraídos de una forma u otra por todo aquello que sale en la TV. En segundo lugar debería incluirse la música, el espectáculo y por supuesto la interacción con personas más o menos conocidas del mundo del deporte, así como de personas cercanas a su entorno que transmitieran cercanía y posibilidad de acceder a su modo de practicar ejercicio físico y deporte. En tercer lugar debería haber algo que les recordara al alumnado la participación en dicha actividad, de cara a mantener su disposición o predisposición para la práctica deportiva.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En este apartado el aspecto fundamental del diseño de la actividad era:

...saber cómo conseguirlo...

Como resultado del mismo, y las recomendaciones de la Guía PAFiC (Guía para Promoción de la Actividad Física en Chicas) se formuló como actividad principal para el desarrollo de la práctica la actividad “Mesa Redonda Mujer y Deporte”, en la cual se establecieron tres grandes bloques:

- Bloque de información y formación: En este bloque se incluyen personalidades relevantes en el mundo institucional relacionado con el deporte y su práctica con respecto al alumnado femenino. En este sentido se aconsejaba a los ponentes que partieran de un aspecto general acerca de las bondades de la actividad física y el deporte para finalmente centrarse en las características propias de la institución que representaban. Se incluyeron perfiles de mujeres que ocupaban cargos en equipos directivos (Directoras generales, Presidentas de equipos, Políticas...)

El objetivo de estas intervenciones era mostrar el apoyo de las instituciones educativas y sanitarias a la práctica deportiva y a su gestión, así como la implicación de las mujeres en dicho campo.

Se hizo hincapié en el papel de la Educación Física como orientadora profesional, añadiendo una plusvalía a su práctica en tanto en cuanto ésta permitía la obtención de puestos de trabajo vinculados a organizaciones dedicadas a su fomento. El tiempo de las intervenciones se estableció en una media de 5 minutos para



concentrar mensajes claros y concisos que pudiera percibir el alumnado asistente en un tiempo razonablemente corto, y que no resultase monótono.

- Bloque de intervención de las deportistas: en este bloque se planteaban varios objetivos:

1) Fomentar la co-educación y la adhesión del alumnado masculino por las deportistas, admirándolas primero por su habilidad, constancia y tenacidad en sus respectivas disciplinas; teniendo el valor añadido de ser mujeres. Se creaban de esta forma modelos de adhesión a la práctica deportiva. En esta sociedad actual el lenguaje audiovisual se constituye como elemento esencial de trasmisión de la información, por lo que se prepararon presentaciones de imágenes espectaculares con sonido. Se buscaron perfiles de deportistas de un abanico muy amplio (profesionales, aficionadas, amas de casa, profesoras, personas con discapacidad, minorías étnicas...) para ahondar más en aspectos cualitativos de la educación inclusiva.

Los perfiles de las deportistas han sido variados, desde Campeonas Olímpicas, del Mundo, de Europa y de España, pasando por deportistas aficionadas, con profesiones vinculadas de una forma u otra a la educación desde niveles de Catedrática Universitaria a estudiante de instituto. Así mismo ha habido deportistas con discapacidad, de minorías étnicas procedentes de tres continentes y con un estatus socioeconómico muy diverso. El número total de deportistas en estos años de actividad ha sido de 73 de 23 disciplinas deportivas diferentes.

La colaboración de las deportistas, absolutamente desinteresada, fue excelente en todos los sentidos, y gracias a la aportación de las mismas la mesa redonda se ha ido consolidando hasta alcanzar los 575 asistentes el año con mayor asistencia.

Las preguntas realizadas a las deportistas versaban sobre aspectos deportivos, de género, culturales, educativas; lo cual hacía pensar en una implicación real del alumnado. En posteriores reuniones del equipo docente así se constató.

2) Atender a los aspectos que la Guía PAFiC marca como propósitos generales, es decir:

- Incrementar la participación de las chicas en la Educación Física escolar y en la práctica de actividad físico-deportiva.

- Promover la igualdad de oportunidades en la práctica de actividades físico-deportivas.

- Promover la transmisión de valores y actitudes de equidad.

3) Trabajar la atención a la diversidad a través del deporte y la actividad física. El hecho de introducir perfiles tan variados supuso una buena base para la elaboración de cuestiones que abordaran la inclusividad desde múltiples perspectivas. El hecho de contar con algunas deportistas de reconocido prestigio, y cuya localización geográfica

resulta cercana al alumnado, fue un hecho que se agradeció, ya que permitía un contacto posterior.

4) Exhibición de obras artísticas realizadas por el alumnado de los centros participantes. Una vez había confirmación de las ponentes que iban a asistir a la actividad, se enviaba a los centros una propuesta para trabajar a través de la plástica el tema de la mujer y el deporte. La calidad de los dibujos, esculturas con plastilina, esculturas de alambre...ha sido excepcional todos los años, permitiendo integrar esta área en el mundo del deporte, y haciendo partícipe al alumnado de la elaboración de detalles que posteriormente serían entregados a las ponentes por los mismos.

5) Trabajo en equipo. Después de la rueda de preguntas a las deportistas se realizan intervenciones por parte de mujeres que se integran en actividades deportivas tan variadas como capoeira, hip-hop, funky, kihatsu, kárate, aerobio... Se vivieron momentos de verdadera emoción durante las actuaciones, siendo un medidor muy importante del clima y la atención que mostraba el público asistente.

6) Detalles y memoria colectiva: la colaboración desinteresada de los centros educativos y de las familias ha permitido entregar detalles tales como placas de cristal conmemorativas, esculturas de madera personalizadas y otro material elaborado por el alumnado de los mismos.

CONCLUSIONES

...intervenir en la propia salud, en la de su familia y en la salud colectiva”.

Como resultado de la actividad, y realizando una evaluación a través de una observación participante, se puede decir que los tres puntos de este apartado se han cumplido en un porcentaje importante.

La intervención sobre la salud se ha constatado en las numerosas preguntas realizadas por los estudiantes, en las numerosas muestras de participación de los centros año tras año, en los numerosos trabajos escolares surgidos en los mismos, así como en el interés por parte del alumnado femenino en practicar nuevas disciplinas deportivas.

En el apartado de “su familia” se ha podido constatar por las numerosas felicitaciones recibidas por las mismas a través de mails, conversaciones informales.. y el recuerdo que guarda el alumnado y que transmiten a sus respectivas familias, así como la asistencia de las mismas en varias ocasiones.

“En la salud colectiva”. Durante la celebración de la actividad el apoyo de los medios de comunicación ha sido constante, contando con dos artículos en prensa escrita durante la celebración de las mismas. Este tipo de actividades permite desde una perspectiva inclusiva abordar una sensibilización hacia la práctica deportiva que



permitirá que en un futuro próximo parte del alumnado tome decisiones favorables hacia la práctica deportiva, con el consecuente beneficio sobre su salud física y psicológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Actividad física y salud: guía para padres y madres. Ministerio de Educación y Cultura (1999) Recuperado (7-01-2016) de https://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/actividad_fisica.htm.

Consejo Superior de Deportes, Fundación Alimentum, Fundación Deporte Joven. Los hábitos deportivos de la población escolar en España.(2011). Revisado (10-02-2016). <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/dep-escolar/encuesta-de-habitos-deportivos-poblacion-escolar-en-espana.pdf>

Consejerías de Educación y Salud del Principado de Asturias. ESO por la Salud. Informe del curso escolar 2013-2014. Revisado (13-02-2016) <https://www.slideshare.net/LauraIglesiasFernnde/informe-del-consejo-escolar-del-principado-de-asturias-20132014>.

Encuesta nacional de salud. Mecd (Revisado 9/12/2016). <https://www.msssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2011.htm>

Fernández García, E. (2010). Guía PAFiC para la promoción de actividad física en chicas. Ministerio de Igualdad. Revisado (12-02-2016). http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/myd/CarreraMujer/GUIA_PAFiC.pdf.

Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recuperado (02-02-2016) de http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html.

La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado. Revisado (12-02-2016). <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artpromoci%F3n.html>

Ruiz Llamas, G. y Cabrera Suárez, D. (2004) Los valores en el deporte. Revista de Educación, núm. 335, pp. 9-19. Recuperado (9-02-2016) de <http://kickingball.webcindario.com/descargas/valoresdeporte.pdf>

PROYECTO DE DIRECCIÓN INCLUSIVO PARA UN CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

García Perales, Rosana¹, García Perales, Ramón²

¹Junta de Comunidades de Castilla la Mancha (JCCM), España
e-mail: rosanagarciaperales@hotmail.com

²Universidad de Castilla La Mancha (UCLM), España
e-mail: ramon.garciaperales@uclm.es

Resumen. Ante la desmotivación generalizada del profesorado, fomentada por una visión individualista del trabajo y por una pérdida de valores participativos y de trabajo en equipo, hemos elaborado este proyecto con la pretensión de conseguir un Claustro implicado en el desarrollo de proyectos colectivos, en la creación de grupos de trabajo y/o seminarios en el centro y en la organización y desarrollo de actividades complementarias y extracurriculares. En primer lugar, hay que conseguir que todos los miembros del equipo docente disfruten con lo que están haciendo, lo que aumentará su rendimiento como equipo y mejorará la convivencia en el centro. Para ello, los profesores necesitan que se valore y se reconozca su labor cotidiana, convirtiéndose en personas afectuosas y capaces de colaborar en la organización y funcionamiento del centro. En segundo lugar, debemos ser imparciales a la hora de asignar funciones y responsabilidades, siguiendo como criterio fundamental para llevar a cabo estas asignaciones a los distintos profesionales, aquellas que mejor se adapten a sus posibilidades, reconociendo necesidades y compartiendo propuestas de mejora para superar las dificultades encontradas. Esta colaboración pretenderá desarrollar habilidades para comunicar experiencias y fomentar el trabajo en equipo. En tercer lugar, tener una visión compartida de nuestra tarea en el centro, lo que nos permitirá aprovechar mejor la excelente formación de los docentes, así como desarrollar mecanismos de interacción y dinamización entre ellos, con la consiguiente mejora de las relaciones y la convivencia en el centro.

Palabras clave: Liderazgo educativo, Éxito escolar, Debate dialogado, Inteligencia emocional, Inclusión.



INTRODUCCIÓN

El centro en el que se ubica esta experiencia es el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (IESO) “Belerma” y se encuentra situado en Ossa de Montiel (Albacete). El edificio está dotado de espacios, instalaciones, equipamientos, mobiliario y materiales didácticos suficientes y se adecua a todos los requisitos de las normativas legislativas vigentes y necesidades educativas y pedagógicas actuales.

En el centro coexisten seis unidades de ESO para un total de 70 alumnos matriculados procedentes en su totalidad de la localidad. El Claustro está compuesto por 16 profesores repartidos en los respectivos Departamentos Didácticos y el Departamento de Orientación, teniendo 14 destino definitivo en el centro.

Todos los alumnos presentan características evolutivas propias de su edad cronológica, con una gran problemática en cuanto a la falta de hábitos de estudio y de trabajo, y algunos casos en los que se aprecian carencias de tipo familiar que influyen negativamente en el rendimiento académico, así como en su adaptación al grupo-clase y en la relación con el profesorado.

En la tabla que se muestra a continuación se resumen las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa:

Aspectos positivos	Aspectos mejorables
Los grupos destacan, en general, por su buen comportamiento a nivel individual y el respeto a las normas establecidas para el correcto desarrollo de las clases. Además, la asistencia a clase del alumnado es regular exceptuando casos puntuales de absentismo que todavía no han derivado para la puesta en marcha del protocolo correspondiente.	<i>Limitaciones internas</i> Los grupos presentan dificultades para la adquisición de los contenidos impartidos y no presentan una correcta actitud hacia los aprendizajes que permita crear hábitos de trabajo y estudio. También resulta difícil el trabajo en equipo, por las malas relaciones existentes entre algunos alumnos.
	<i>Limitaciones externas</i> Escasa colaboración de los padres para fomentar hábitos de estudio y trabajo en casa. Escasa valoración de la figura del profesorado por parte de los padres; actitud que predispone a la desmotivación de los alumnos. Gran sobreprotección de los hijos y ausencia de normas y responsabilidades que les hagan crecer como personas.

Tabla 1. Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

OBJETIVOS

De acuerdo a lo señalado en el apartado anterior, los objetivos generales del proyecto son:

- Mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de todos los sectores de la comunidad educativa.
- Realizar una gestión transparente y comunicativa.
- Contribuir al éxito escolar de los alumnos mejorando con ello también el

nivel de enseñanza.

- Ofrecer una educación que propicie el desarrollo integral de los alumnos y posibilitar una instrucción en condiciones de igualdad, prestando especial atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Mejorar la metodología de los análisis de resultados de las evaluaciones.
- Proponer la viabilidad de programar y trabajar por proyectos.
- Realizar actividades extraescolares y complementarias que generen aprendizaje.
- Incrementar la participación en la vida del centro.
- Favorecer la integración y participación de las familias en el centro.
- Abrir el centro a la comunidad, llevando a cabo un uso compartido de las instalaciones.
- Continuar y potenciar la competencia formativa de todo el profesorado.
- Propiciar y velar por un clima de respeto mutuo entre todo el profesorado.

DESARROLLO DE EXPERIENCIA

Para la consecución de los objetivos propuestos en el apartado anterior, se proponen las siguientes actuaciones con su correspondiente temporalización:

Actuaciones	Temporalización
Estudiar e impulsar todas aquellas propuestas del personal docente encaminadas a elevar el índice de calidad de la enseñanza.	Detección al inicio de curso y desarrollo a lo largo del mismo.
Desarrollar Claustros en los que se fomente el debate dialogado e intentando que no sean simplemente una transmisión unidireccional de información, valorando las diversas posturas no en función de una posición de poder sino en función de la solidez de los argumentos utilizados en un clima de respeto mutuo.	Todo el curso a través de convocatorias ordinarias mensuales y extraordinarias puntuales.
Favorecer la colaboración y la participación de las familias en la vida del centro.	Hora de tutoría semanal y actividades extracurriculares desarrolladas al finalizar los trimestres.
Fomentar la colaboración y participación con el AMPA.	Convocatorias mensuales del Consejo Escolar.
Informar a toda la comunidad educativa de todas las actuaciones que se realicen o se vayan a realizar en cada momento.	Convocatorias informativas a través de la plataforma online del centro y de circulares por escrito.
Apoyar todas aquellas actividades que tengan como fin el enriquecimiento educativo de los alumnos.	A lo largo de todo el curso y seguimiento mensual.
Continuar con el desarrollo de los derechos y deberes del alumnado y fomentar su participación en la vida del centro, estimulando el espíritu crítico y constructivo entre el alumnado.	Hora semanal de tutoría con los alumnos de cada grupo.
Evitar que el análisis de los resultados de los correspondientes procesos evaluativos se reduzca a una	Sesiones de evaluación trimestrales.



mera lectura estadística, analizando las dificultades encontradas por los alumnos, las causas reales de los resultados negativos y planteando posibles soluciones y propuestas de mejora.	
Estudiar la posibilidad de elaborar programaciones por proyectos, incorporando metodologías más activas y motivadoras para los alumnos.	Sesiones semanales de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
Priorizar todas las actividades extracurriculares y complementarias que tengan como fin la atención a la diversidad de los alumnos.	Todo el curso.
Intentar que todos los sectores de la comunidad educativa se comprometan a participar más activamente en el centro.	Horas semanales de atención a las familias y Consejo Escolar.
Poner a disposición de la comunidad educativa los espacios del centro para que, en horario extraescolar, se realicen todo tipo de actividades.	Convocatorias puntuales del Consejo Escolar.
Fomentar el Plan de Formación del centro a través de la oferta de cursos, seminarios y grupos colaborativos.	Todo el curso.
Consensuar un protocolo de comportamientos ejemplares a través del trabajo en la tutoría.	Horas semanales de tutoría.
Seguir mejorando los cauces de comunicación con las familias y mantener una postura abierta de colaboración recíproca con el AMPA.	Convocatorias puntuales del Consejo Escolar y horas semanales de atención a las familias.
Seguir mejorando los cauces de comunicación y colaboración con el Ayuntamiento y otros Organismos Oficiales.	Todo el curso.

Tabla 2. Actuaciones del proyecto y su temporalización.

Los recursos y la organización del centro para el logro de los objetivos son aspectos claves para su consecución. Desde el Equipo Directivo, a partir del consenso entre sus componentes, se repasará un plan estratégico que contempla los objetivos para el curso escolar que se inicia, especificando plazos, responsables y recursos, y detallando su seguimiento. Al final de curso se evaluará el grado de cumplimiento de cada uno de ellos.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el fomento del uso de la página web del centro, facilitada por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla La Mancha, en la que se irá organizando la oferta educativa del centro y los documentos que se crea conveniente compartir con la comunidad educativa.

En relación a las familias, se pretende mejorar la comunicación con los padres y alumnos a través del fomento de la plataforma online Papás, así como el intercambio de información y de acceso a la documentación de una manera más rápida y segura.

Otra opción es organizar una actividad formativa que facilite la elaboración de materiales digitales didácticos que permitan una práctica docente más eficaz para los profesores a la vez que motivadora para los alumnos.

Un elemento fundamental de esta práctica docente es la gestión de las tutorías a través de un cuaderno del tutor. En este sentido, tomando en consideración toda la experiencia acumulada del profesorado en tantos años de docencia, se podría trabajar en equipo en la elaboración de una herramienta estandarizada para todos los tutores.

La cuestión de los resultados académicos también requiere una especial consideración. El gran objetivo de un centro de enseñanza debería ser, por encima de cualquier otro, la mejora de los resultados académicos de sus alumnos. En realidad, su concreción sólo puede ser consecuencia de una gran cantidad de mejoras concretas en muchos ámbitos de actuación. Lo que sí es importante es sistematizar el estudio de las tendencias en los resultados, tratar de encontrar sus razones y poder intervenir en su cambio.

En línea con esto, una propuesta interesante es dar opción a aquellos alumnos que suelen tener un buen rendimiento académico la posibilidad de ayudar, un día a la semana por la tarde, a otros compañeros con mayores dificultades. La propuesta, naturalmente, habría de contar con la aprobación de las familias de los alumnos que necesitasen la ayuda, y precisa de una formulación muy concreta en sus detalles.

También es fundamental fomentar el reconocimiento al esfuerzo y al trabajo bien hecho. Aunque es un planteamiento muy difícil de cumplir de manera equitativa y en su justa medida, se propone como un reto permanente reconocer, en la medida en que nos sea posible, el valor del trabajo bien hecho. Para ello se puede difundir a través de la página web del centro todas aquellas situaciones merecedoras de reconocimiento que desde la dirección seamos capaces de detectar.

A finales del primer trimestre se puede dedicar, al menos, una sesión formativa para los delegados de los distintos grupos y los representantes del alumnado en el Consejo Escolar. En esta sesión, cuidadosamente planificada por el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación, se puede tratar de concienciar a estos representantes de la importancia y responsabilidad de su cargo, de aumentar su autoestima como tales, y de informarles de sus funciones y de aspectos básicos en el sistema organizativo del centro.

Una opción interesante es la creación de un cuaderno de mantenimiento en el que el personal docente y no docente, así como los delegados y subdelegados de los alumnos, puedan dejar constancia de los desperfectos y necesidades de mantenimiento. Con ello se puede disponer de un registro tanto de los arreglos efectuados como, sobre todo, de las reparaciones o sugerencias de mejora cuya ejecución se lleva a cabo, principalmente, en los periodos vacacionales en que el centro se muestra más accesible.

Otros aspectos interesantes a tener presentes son: los procedimientos de acogida del alumnado y el personal docente que se incorpora al centro al inicio de curso, el aumento de la conectividad de la red educativa del centro, así como el número de aulas con equipos de proyección y pizarras digitales, la revisión sistemática del procedimiento de prevención y tratamiento de emergencias y, particularmente, en el simulacro de evacuación del centro, el impulso de la elaboración de unas normas que clarifiquen la realización de las actividades extraescolares y complementarias (cantidad, distribución por departamentos, requisitos exigidos, etc.), el tiempo de apertura del centro por las tardes se podrá fijar en función de los proyectos presentados por los profesores (la dirección del centro estudiará las propuestas y



apoyará la ejecución de las que considere viables con una compensación horaria) y la consolidación de la ceremonia de graduación de los alumnos de 4º ESO, considerando ésta una de las ocasiones en que el centro puede transmitir una imagen más positiva a su entorno, por la gran cantidad de familiares presentes y la atmósfera positiva del momento.

EVIDENCIAS

La evaluación es un componente más del proceso directivo y tiene como finalidad su mejora mediante un proceso ordenado y sistemático de recogida y análisis de información sobre la realidad, para posteriormente llevar a cabo la toma de decisiones.

El Equipo Directivo debe realizar una autoevaluación del centro mediante un proceso de evaluación continua, comunicativa y formativa durante los cuatro años que constituye el periodo de ejercicio de la dirección.

La autoevaluación debe ser uno de los principios básicos sobre los que se debe cimentar cualquier proyecto de dirección, conformándose como un instrumento fundamental para conocer el grado de cumplimiento de los objetivos planteados, eficacia de las medidas adoptadas para conseguir esos objetivos, funcionamiento del centro, equipo directivo y coordinación docente.

Para llevar a cabo esta tarea se plantean diversos ámbitos de evaluación:

- El propio equipo directivo: al final de cada trimestre se revisa el cumplimiento de los objetivos, la eficacia de las medidas y su nivel de desarrollo con el fin de ir corrigiendo fallos que sobre el papel no parecían tales.
- Los diferentes miembros de la comunidad educativa: al final de curso, a través de un documento tipo encuesta, se recoge la opinión de la Junta de Delegados y Subdelegados, AMPA, CCP, Claustro y Consejo Escolar y el Inspector de Zona correspondiente.

Con los datos recogidos a través de estas sesiones de autoevaluación del Equipo Directivo, se elabora un informe que se someterá a debate en el Claustro y su valoración será incluida en la Memoria de final de curso. Este informe es la base para introducir los cambios y mejoras necesarios para alcanzar los objetivos propuestos, explicitados en la PGA del centro.

Esta evaluación cubre aspectos mínimos como: convivencia en el centro, resultados académicos, niveles de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa (número de reuniones, temas tratados, propuestas realizadas y acuerdos alcanzados), funcionamiento del Equipo Directivo, organización y funcionamiento general del centro, seguimiento y control de las normas de seguridad y de prevención de accidentes en el centro, el presupuesto anual (ejecución, desarrollo y

concreción en la correspondiente cuenta de gestión) y grado de coordinación de los órganos unipersonales y colegiados del centro.

A continuación, se señala una tabla con los aspectos evaluados en este Proyecto de Dirección y los indicadores de logro empleados para valorar su grado de consecución:

Aspectos a evaluar	Indicadores de logro				
	1	2	3	4	5
Mejora de la calidad de la enseñanza y el trabajo de todos los sectores de la comunidad educativa.					
Realiza una gestión transparente y comunicativa.					
Contribuye al éxito escolar de los alumnos, en función de sus capacidades, intereses y expectativas y mejora el nivel de enseñanza.					
Oferta una educación que propicie el desarrollo integral de los alumnos y posibilitar una educación en condiciones de igualdad, prestando especial atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.					
Mejora la metodología y el contenido de los análisis de resultados de las evaluaciones.					
Propone la viabilidad de programar y trabajar por proyectos.					
Realiza actividades extraescolares y complementarias que generen aprendizaje.					
Incrementa la participación en la vida del centro.					
Apertura del centro a la comunidad, llevando a cabo un uso compartido de las instalaciones.					
Continúa y potencia la competencia formativa de todo el profesorado.					
Propicia y vela por un clima de respeto mutuo entre todo el profesorado.					
Favorece la integración y participación de las familias en el centro.					
Potencia las relaciones con el Ayuntamiento y otros Organismos Oficiales, Asociaciones sin ánimo de lucro, etc.					

1: No conseguido 2: En proceso 3: Conseguido 4: Aceptable 5: Excelente

Tabla 3. Aspectos a evaluar en un Proyecto de Dirección.

CONCLUSIONES

Para concluir señalar, tras un largo periodo de autorreflexión, que las habilidades y actitudes que debe mostrar un director que pretende organizar su centro sobre las bases que fomenten un centro inclusivo, son las siguientes:

- Tener desarrolladas las habilidades y las capacidades para escuchar y comunicarse verbalmente.
- Transmitir optimismo al resto de compañeros, dando confianza y motivación y haciéndoles sentir orgullosos de los logros conseguidos, aprovechando al máximo sus conocimientos y capacidades y reconociendo sus méritos y logros personales.
- Saber tomar decisiones adecuadas a la problemática planteada, proporcionando soluciones y respuestas creativas.
- Prestar atención a los planteamientos del resto del equipo docente y valorar sus opiniones de forma equitativa y respetuosa.



Por todo ello, y para finalizar, señalar la importancia de la inteligencia emocional en la función directiva y las cualidades de un director emocionalmente inteligente: asertividad, empatía, buscar soluciones acordes a los problemas planteados, saber escuchar a todos los miembros de la comunidad educativa, capacidad de negociación, manifestar de forma adecuada y respetuosa los sentimientos negativos, saber disculparse y cuando la ocasión lo requiera, admitir los errores cometidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Junta de Comunidades de Castilla La Mancha. Decreto 91/2012, de 28/06/2012, por el que se regulan las características y los procesos relativos al ejercicio de la función directiva en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla La Mancha*, 29 de junio de 2012, 127, 21528-21536.

Junta de Comunidades de Castilla La Mancha. Decreto 27/2014, de 24/04/2014, por el que se modifica el Decreto 91/2012, de 28 de junio, por el que se regulan las características y los procesos relativos al ejercicio de la función directiva en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla La Mancha*, 25 de abril de 2014, 78, 10697-10700.

Junta de Comunidades de Castilla La Mancha. Decreto 19/2016, de 03/05/2016, por el que se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de directoras y directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla La Mancha*, 5 de mayo de 2016, 87, 9918-9924.

Junta de Comunidades de Castilla La Mancha. Orden de 05/05/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se convoca concurso de méritos para la renovación, selección y nombramiento de directoras y de directores de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla La Mancha*, 6 de mayo de 2016, 88, 10009-10032.

PROGRAMA DE REFUERZO DE MATEMÁTICAS PARA EL PRIMER CURSO DE LA ESO

**García Perales, Rosana¹, García Perales, Ramón²,
Palomares Ruiz, Ascensión³**

¹Junta de Comunidades de Castilla la Mancha (JCCM), España
e-mail: rosanagarciaperales@hotmail.com

²Universidad de Castilla La Mancha (UCLM), España
e-mail: ramon.garciaperales@uclm.es

³Universidad de Castilla La Mancha (UCLM), España
ascension.palomares@uclm.es

Resumen

A lo largo de esta comunicación se presenta la estructura de un Programa de Refuerzo Educativo para el área de Matemáticas y para el nivel de 1º de la ESO. En el mismo se recogen aspectos normativos básicos regulados recientemente como son las competencias clave y los estándares de aprendizajes evaluables. Esta respuesta educativa se concreta en el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria “Belerma” de Ossa de Montiel (Albacete). Un aspecto central de esta intervención educativa es partir de las capacidades marcadas por la legislación vigente para todo el alumnado de esta etapa, aspecto integrador por sí mismo. Esta medida de atención a la diversidad tendrá que ser considerada como dinámica e individualizada y deberá de iniciarse a raíz de un proceso de diagnóstico lo más completo posible. Por último, el seguimiento continuado entre todos los profesionales que atienden al alumno objeto del programa y la implicación de la familia se tornan fundamentales.

Palabras clave: Práctica educativa, Inclusión, Atención a la diversidad, Etapa educativa, Educación Secundaria Obligatoria.

INTRODUCCIÓN

A la hora de atender a la diversidad en los centros educativos, un aspecto esencial es partir de lo señalado en los marcos normativos vigentes. De esta manera, dicha legislación educativa establece que las Administraciones educativas facilitarán los recursos necesarios para que el conjunto del alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general para la etapa educativa en la que se encuentre escolarizado (Ministerio



de Educación, Cultura y Deporte -MECD-, 2013). Además establece que las Administraciones educativas contarán, entre sus funciones, con la siguiente (MECD, 2014, p. 175):

“Adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades. La escolarización del alumnado que presenta dificultades específicas 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. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas”.

Partiendo de esta realidad legislativa, en los centros se elaboran los Programas de Refuerzo Educativo como documentos personalizados que permiten dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Estos documentos individualizados son elaborados por todos los profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno teniendo como colaboración fundamental la de las familias, bajo la coordinación a lo largo del todo el proceso del tutor y el seguimiento del orientador del centro.

OBJETIVOS

El objetivo fundamental de este trabajo es mostrar los aspectos fundamentales de un Programa de Refuerzo Educativo, considerado como una medida que favorece la puesta en marcha de prácticas innovadoras e inclusivas de atención a la diversidad, en este caso para la etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria. Por ello se parte de los mismos objetivos para todos los alumnos, trayendo consigo el fomento del desarrollo por igual de las siguientes capacidades (MECD, 2014, pp. 176-177):

-
- “Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
 - Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
 - Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
 - Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
 - Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
 - Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la
-

experiencia.

- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
 - Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
 - Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
 - Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
 - Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
 - Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación”.
-

Tabla 1: Capacidades a desarrollar en los alumnos en la ESO.

Estas capacidades se enmarcan dentro de la autonomía de los centros para elaborar propuestas didácticas en las que tengan cabida métodos que se adapten a los diferentes ritmos de aprendizaje, favorezcan la capacidad del alumnado de aprender por sí mismos y promuevan el aprendizaje en equipo.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Como bien se ha señalado en el apartado anterior, partimos de los mismos objetivos compartidos por todos los alumnos. Posteriormente, y previa evaluación psicopedagógica llevada a cabo por el orientador del centro que nos proporciona la base realista de la que partiremos, pasamos a configurar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a concretar los aprendizajes que llevará a cada alumno a desarrollar las capacidades y alcanzar las competencias establecidas. Para ello elaboraremos un Programa de Refuerzo Educativo.

Este programa en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria recoge información y concreta la acción educativa en los siguientes apartados:

- Datos identificativos del alumno: datos personales, familiares y académicos (historia escolar, características del aprendizaje, conducta y relaciones con los compañeros, orientación sobre la respuesta educativa que se propone y/o se aconseja, entre otros).
- Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje: identificación y características de las necesidades y dificultades educativas, organización de la respuesta educativa (espacios, tiempos, profesionales implicados, estrategias metodológicas consideradas más efectivas).
- Coordinación con la familia: recogida de información, acuerdos y actuaciones que se llevarán a cabo.



- **Objetivos:** logros a alcanzar al finalizar la etapa, resultado de experiencias de enseñanza-aprendizaje.
- **Competencias clave:** referidas a capacidades que implican la integración de contenidos con la finalidad de lograr la adecuada realización de las tareas propuestas.
- **Contenidos:** conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos y a la adquisición de competencias.
- **Criterios de evaluación:** referentes para evaluar el aprendizaje del alumnado.
- **Estándares de aprendizaje evaluables:** especificaciones y concreciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de los aprendizajes, concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer, y deben permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado.
- **Actividades de aprendizaje:** permitan una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo.
- **Metodología didáctica:** estrategias, procedimientos y acciones que posibiliten alcanzar los objetivos planteados.

A continuación, pasamos a desarrollar cómo se conformaría la elaboración del Programa de Refuerzo Educativo, que partiendo de la definición de *Competencias Clave*, lo concretaremos en la materia de Matemáticas para 1º de la ESO.

En primer lugar, para este programa de refuerzo, se ponen en relación las Competencias clave con el área de Matemáticas:

Competencias Clave
CL (Comunicación Lingüística): incorporación de un lenguaje matemático preciso y adecuado a la expresión habitual.
CMCT (Competencia Matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología): capacidad de aplicar contenidos matemáticos y razonamiento lógico-matemático a fenómenos de la realidad.
CD (Competencia Digital): implica el uso de calculadora y herramientas tecnológicas.
AAP (Aprender a Aprender): autonomía, reflexión, perseverancia, sistematización,...
CSC (Competencias Sociales y Cívicas): reconocer, aceptar y valorar distintos puntos de vista.
SIEE (Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor): incluye planificación, gestión del tiempo y recursos, valoración de resultados, argumentación.
CEC (Conciencia y Expresiones Culturales): reconocer aportaciones matemáticas en producciones artísticas y otras expresiones culturales.

Tabla 2: Relación entre Competencias Clave y área de Matemáticas.

Una vez definidas las Competencias Clave, se distribuyen para cada uno de los *estándares de aprendizaje evaluables*:

-
- Expresa verbalmente, de forma razonada, el proceso seguido en la resolución de un problema, con el rigor y la precisión adecuados. CL
 - Analiza y comprende el enunciado de los problemas (datos necesarios, datos superfluos, relaciones entre los datos, contexto del problema) y lo relaciona con el número de soluciones. CMCT
 - Usa, elabora o construye modelos matemáticos sencillos que permitan la resolución de un problema o problemas. CMCT
-

-
- Interpreta la solución matemática del problema en el contexto del problema real. AAP
 - Desarrolla actitudes adecuadas para el trabajo en matemáticas: esfuerzo, perseverancia, flexibilidad y aceptación de la crítica razonada. SIEE
 - Distingue entre problemas y ejercicios y adopta la actitud adecuada para cada caso. CMCT
 - Selecciona herramientas tecnológicas adecuadas y las utiliza para la realización de cálculos numéricos, algebraicos o estadísticos cuando la dificultad de los mismos impide o no aconseja hacerlos manualmente. CD
 - Elabora documentos digitales propios (texto, presentación, imagen, video, sonido) como resultado del proceso de búsqueda, análisis y selección de información relevante, con la herramienta tecnológica adecuada y los comparte para su discusión o difusión. CD
 - Utiliza los recursos creados para apoyar la exposición oral de los contenidos trabajados en el aula. CL
 - Identifica los distintos tipos de números (naturales, enteros, fraccionarios y decimales) y los utiliza para representar, ordenar e interpretar adecuadamente la información cuantitativa. CMCT
 - Calcula el valor de expresiones numéricas de distintos tipos de números mediante las operaciones elementales y las potencias de exponente natural aplicando correctamente la jerarquía de las operaciones. CMCT
 - Emplea adecuadamente los distintos tipos de números y sus operaciones, para resolver problemas cotidianos contextualizados, representando e interpretando mediante medios tecnológicos, cuando sea necesario, los resultados obtenidos. CMCT
 - Aplica los criterios de divisibilidad para descomponer en factores primos números naturales y los emplea en ejercicios, actividades y problemas contextualizados. CMCT
 - Identifica y calcula el máximo común divisor y el mínimo común múltiplo de dos o más números naturales mediante el algoritmo adecuado y lo aplica a problemas contextualizados. CMCT
 - Realiza cálculos en los que intervienen potencias de exponente natural y aplica las reglas básicas de las operaciones con potencias. CMCT
 - Calcula e interpreta adecuadamente el opuesto y el valor absoluto de un número entero comprendiendo su significado y contextualizándolo en problemas de la vida real. CMCT
 - Realiza operaciones de redondeo y truncamiento de números decimales conociendo el grado de aproximación y lo aplica a casos concretos. CMCT
 - Realiza operaciones de conversión de fracción a decimal, halla fracciones equivalentes y simplifica fracciones, para aplicarlo en la resolución de problemas. CMCT
 - Realiza operaciones combinadas entre números enteros, decimales y fraccionarios, con eficacia, bien mediante el cálculo mental, algoritmos de lápiz y papel, calculadora o medios tecnológicos utilizando la notación más adecuada y respetando la jerarquía de las operaciones. CMCT
 - Identifica y discrimina relaciones de proporcionalidad numérica (como el factor de conversión o cálculo de porcentajes) y las emplea para resolver problemas en situaciones cotidianas. CMCT
 - Analiza situaciones sencillas y reconoce que intervienen magnitudes que no son directa ni inversamente proporcionales. CMCT
 - Describe situaciones o enunciados mediante expresiones algebraicas. CMCT
 - Opera con expresiones algebraicas y obtiene el valor numérico de una expresión algebraica. CMCT
 - Comprueba, dada una ecuación, si un número es solución de la misma. AAP
 - Reconoce y describe las propiedades características de los polígonos regulares: ángulos interiores, ángulos centrales, diagonales, apotema, simetrías. CMCT
 - Clasifica los triángulos atendiendo tanto a sus ángulos como a sus lados. CMCT
 - Define las rectas y puntos notables de un triángulo, conoce sus propiedades y los traza. CMCT
 - Clasifica los cuadriláteros y paralelogramos atendiendo al paralelismo entre sus lados opuestos y conociendo sus propiedades referentes a ángulos, lados y diagonales. CMCT
 - Define círculo y circunferencia, e identifica las propiedades geométricas que caracterizan sus puntos. CMCT
 - Calcula la longitud de la circunferencia, el área del círculo, la longitud de un arco y el área de un sector circular, y las aplica para resolver problemas geométricos. CMCT
 - Localiza puntos en el plano a partir de sus coordenadas y nombra puntos del plano escribiendo sus coordenadas. CMCT
 - Interpreta una gráfica y la analiza, reconociendo sus propiedades más características. CMCT
 - Reconoce y representa una función polinómica de primer grado a partir de la ecuación o de una tabla de valores. CMCT
 - Define y distingue entre población, muestra e individuo desde el punto de vista de la estadística, y aplica estas definiciones en casos concretos y sencillos. CMCT
-



-
- Reconoce y propone ejemplos de distintos tipos de variables estadísticas, tanto cualitativas como cuantitativas. CMCT
 - Organiza datos, obtenidos de una población, de variables cualitativas o cuantitativas en tablas, y calcula sus frecuencias absolutas y relativas. CMCT
 - Calcula la media aritmética, la mediana (intervalo mediano), la moda (intervalo modal), y el rango, y los emplea para resolver problemas. CMCT
 - Representa gráficamente los datos recogidos e interpreta gráficos estadísticos sencillos recogidos en medios de comunicación. CMCT
-

Tabla 3: Relación entre Competencias Clave y estándares de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias metodológicas, la incorporación de los anteriores estándares de aprendizaje evaluables ha supuesto un cambio metodológico en la práctica docente diaria, persiguiendo, entre otras finalidades, el desarrollo competencial óptimo del alumnado.

Los métodos deben enfocarse a la realización de tareas o situaciones-problema que los alumnos deben resolver haciendo un uso adecuado de los distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores, respetando los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Asimismo, es necesario secuenciar la enseñanza de tal modo que se parta de aprendizajes más simples para avanzar gradualmente hacia otros más complejos.

Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno más activo, autónomo y responsable de su aprendizaje. Asimismo, con el propósito de mantener la motivación por aprender, es necesario que los profesores procuren todo tipo de ayudas para que los estudiantes comprendan lo que aprenden, sepan para qué lo aprenden y sean capaces de usar lo aprendido en distintos contextos dentro y fuera del aula.

La participación e implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, conllevan la aplicación y el desarrollo de metodologías activas y contextualizadas. Entre las más destacadas podemos encontrar: el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, la gamificación y el B-Tech.

Por otro lado, hay que tener presente los materiales curriculares a utilizar. Los recursos educativos empleados que ayuden en el desarrollo del programa de refuerzo estarán adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, con el objeto de personalizar los procesos de construcción de los aprendizajes.

EVIDENCIAS

Se planificarán estrategias e instrumentos de evaluación adecuados para conocer de una manera real lo que el alumno sabe y lo que no sabe respecto a cada uno de los estándares de aprendizaje programados y poder valorar el nivel de logro

alcanzado por el alumno en cada uno de ellos.

Los principales instrumentos de evaluación utilizados en nuestras aulas por su grado de concreción son:

Instrumento de evaluación	Descripción
<i>Portafolio</i>	Aporta información extensa sobre el aprendizaje del alumnado, refuerza la evaluación continua y permite compartir resultados de aprendizaje. Es una colección general y deliberada de producciones, de acuerdo a objetivos específicos, que permiten tener constancia a los alumnos de sus conocimientos, habilidades y actitudes.
<i>Rúbrica</i>	Facilita la evaluación en las distintas materias y es entendida como un recurso didáctico abierto para diseñar, guiar y evaluar diferentes tareas, actividades y proyectos de aula. Consta de cuatro elementos: aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que se quieren evaluar, una definición o aclaración sobre el aspecto a evaluar, una escala de valores mediante la cual puntuaremos cada dimensión y los descriptores de cada nivel de ejecución o desempeño.
<i>Técnicas de observación</i>	Buscan conocer el comportamiento natural de los alumnos en situaciones espontáneas, controladas o no. Se utilizan sobre todo para evaluar procedimientos y actitudes, fácilmente observables. Dentro de la metodología basada en la observación se agrupan diferentes técnicas: diarios de clase/listas de clase, revisión de las producciones de los alumnos y análisis del cuaderno.
<i>Pruebas objetivas</i>	Son apropiadas para evaluar conceptos y procedimientos. Piden a los alumnos que organicen, seleccionen y expresen ideas esenciales de los temas tratados. Permiten evaluar la lógica de las reflexiones, capacidad comprensiva y expresiva, grado de conocimiento, etc. Los exámenes (orales o escritos) presentan unas condiciones estándares para todos los alumnos. Se debe concretar qué estándares de aprendizaje evaluamos en cada prueba para asignarles un nivel de logro. Admiten distintos tipos de preguntas.

Tabla 4: Instrumentos de evaluación.

De forma complementaria a la utilización de estos instrumentos, existen otros métodos de evaluación. Así, por ejemplo, la *autoevaluación* permite conocer las referencias y valoraciones que, sobre el proceso, pueden proporcionar los alumnos, a la vez que les permite reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. También está la *coevaluación* definida como la valoración del desempeño de un alumno a través de sus propios compañeros.

Por último, al final de cada evaluación se realizará una prueba para la mejora (recuperación y ampliación) de los resultados obtenidos por el alumnado a lo largo de la misma, que estará diseñada para verificar si se han alcanzado, al menos, los estándares básicos no superados por cada alumno en el conjunto de las pruebas realizadas hasta ese momento.

CONCLUSIONES

Los Programas de Refuerzo Educativo son considerados como herramientas imprescindibles para la atención a la diversidad existente en las aulas. De esta manera, aparecen al servicio del profesorado, permitiéndoles planificar y orientar prácticas inclusivas con su alumnado. Es por ello que deberá de ser un documento lo más funcional, realista y práctico posible.



En esta comunicación se han presentado el contenido fundamental que tendrá que incluir un programa de este tipo, desde la contextualización inicial del mismo hasta su evaluación mediante estándares de aprendizajes evaluables. Así, se ha buscado ofrecer un material guía para que el profesorado pueda desarrollar esta tarea, realizada en ocasiones excesivamente burocratizada y descontextualizada. En definitiva, se debe de ser consciente de que se trata de un proceso continuado que persigue, en toda su amplitud, ofrecer respuestas individualizadas a los alumnos de acuerdo a sus capacidades, principio básico de una educación inclusiva de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Junta de Comunidades de Castilla La Mancha. Decreto 40/2015, de 15 de junio de 2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla La Mancha*, 22 de junio de 2015, 120, 18872-20324.

Junta de Comunidades de Castilla La Mancha (2017). Programa Evalúa. Recuperado (30.01.2017) de <http://evalua.eu/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 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, 3, 169-546.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015, 25, 6986-7003.

CENTROS QUE ROMPEN BARRERAS PARA SER MÁS INCLUSIVOS: CLAVES PARA LA TRANSFORMACIÓN

Simón Cecilia¹; Echeita, Gerardo²;

Universidad Autónoma de Madrid (España)

¹e-mail: cecilia.simon@uam.es, ²e-mail: gerardo.echeita@uam.es, e-mail:

Resumen. En este trabajo se muestra la experiencia llevada a cabo en tres centros escolares y cuyo objetivo fue el de identificar las principales transformaciones realizadas en sus culturas, políticas y prácticas, así como las condiciones que lo facilitaron, para responder con equidad a la diversidad del alumnado sin exclusiones. Por otro lado, se pretendía desarrollar recursos encaminados a promover la reflexión e invitar a otros centros a iniciar su propio proceso de revisión de barreras e introducción de mejoras.

Esta experiencia forma parte del trabajo realizado en el proyecto europeo Teaching diverse learners in (School)Subjects, coordinado por Kerstin Merz-Atalik y Heike Tiemann (University of Education Ludwigsburg) y en el que participaron universidades y centros escolares de seis países (Alemania, España, Islandia, Lituania, Luxemburgo y Suecia). Los centros españoles han sido el centro de Formación Padre Piquer, el colegio Cardenal Spínola y el centro educativo Ponce de León, todos ellos en la Comunidad de Madrid.

Los cambios realizados en estos centros están en plena sintonía con lo que la investigación destaca como más relevante para enfrentar el desarrollo del complejo y dilemático proceso hacia una educación más inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, prácticas docentes, condiciones, transformación de centros



INTRODUCCIÓN

Avanzar hacia sistemas educativos con mayor equidad no es tarea sencilla, y se constituye en un reto claro para el que se requiere de la adopción de medidas urgentes a nivel global (Ainscow, 2016). No podemos hablar de la pretendida calidad a la que aspiran tales sistemas sin que la misma vaya acompañada de equidad.

Creemos conveniente recordar que, aunque aquí nos centremos en cómo concretar ese reto (no precisamente nuevo) en los centros escolares, evidentemente esta tarea no compete solo a estos, sino que se trata de una empresa sistémica que afecta a las condiciones existentes en la escuela, entre las escuelas y más allá de las escuelas, en lo que se ha venido a denominar *ecología de la equidad* (Ainscow, 2012).

Centrando nuestra mirada en los centros escolares, si compartimos los valores que fundamentan la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) y entendemos, por tanto, que las acciones que se lleven a cabo en los mismos deberían estar alineadas con dichos valores, no hablamos de un proceso que implique únicamente a lo que ocurre en el aula. Si bien es ahí donde muchas (aunque no todas) de las acciones encaminadas a articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) se ponen en evidencia, las mismas no dejan de ser, en buena medida, el resultado de las culturas y políticas existentes en el centro. Por ello, si realmente queremos avanzar hacia un sistema educativo y unas prácticas escolares con capacidad para acoger, reconocer y responder con equidad a toda la diversidad del alumnado, sin restricciones ni exclusiones y, por tanto, en la dirección de garantizar su derecho a una educación inclusiva, son necesarias transformaciones profundas en los diferentes planos o dimensiones de los centros.

En todo caso será necesario cambiar radicalmente la “gramática escolar” existente como proponen Tyack y Cuban (2001). Con los pasos y al ritmo que cada centro requiera, pero ¡poniéndose en marcha! (UNESCO, 2005; 2016). Teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo el foco de atención se ha puesto en las prácticas de aula. Esto es, en todo lo que ocurre alrededor de la programación, desarrollo y evaluación de las prácticas educativas, lo que varios autores han llamado una “pedagogía inclusiva” (Florian y Linklate, 2010).

El trabajo que se presenta se ha desarrollado en el marco de un proyecto financiado por la Unión Europea (Lifelong Learning Programme Comenius Network, 541969-LLP-1-2013-1-DE-Comenius-CNW), titulado Teaching diverse learners in (School)Subjects

Este proyecto ha sido coordinado por Kerstin Merz-Atalik y Heike Tiemann (University of Education Ludwigsburg) y cuenta con la participación de universidades y centros escolares de seis países europeos (Alemania, España, Islandia, Lituania, Luxemburgo y Suecia): University of Education Ludwigsburg (Alemania), Universidad Autónoma de Madrid (España), Geschwister-Scholl-Schule (Alemania), Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik (Alemania), University of Iceland (Islandia); Siauliai University (Lituania), Zokniun Progymnasium Siauliai

(Lituania); Sandoros Progymnasium (Lituania), University of Luxembourg (Luxemburgo), University of Borås (Suecia). En el caso de España, los centros escolares que han formado parte del trabajo realizado han sido: el centro de Formación Padre Piquer, el colegio Cardenal Spínola y el centro educativo Ponce de León.

Estos centros están insertos en un proceso continuo y sistemático de revisión de barreras, mejora e innovación. Por tanto, asumen que, si bien están dando pasos, quedan barreras pendientes por afrontar y saben que aparecerán otras nuevas, lo que requiere del correspondiente proceso de identificación y planificación. Por ello, todos se identifican con la afirmación de Booth y Ainscow (2015) respecto a la denominación de “centros inclusivos”:

En el único sentido en el que sería deseable proclamar a un centro escolar como “inclusivo” es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos. (Booth y Ainscow, 2015, p.31)

En este sentido, en lugar de “buenas prácticas” preferimos hablar de “prácticas inspiradoras”, pues consideramos que estos centros lo que nos aportan son experiencias y no tanto “modelos a seguir”. Estas prácticas “inspiradoras” se insertan en un determinado contexto y realidad, y su objetivo es invitar a otros centros a reflexionar, algo que, como bien sabemos, es la base de todos los procesos de mejora.

OBJETIVOS

Los objetivos del trabajo llevado a cabo junto con los tres centros españoles fueron los siguientes:

1. Identificar y describir las principales transformaciones realizadas en sus culturas, políticas y prácticas, así como las condiciones que lo facilitaron, encaminadas a articular con equidad la presencia del aprendizaje y la participación de todo el alumnado, sin exclusiones.
2. Compartir la experiencia con otros centros europeos, con la finalidad de promover la reflexión en los mismos e invitarles a iniciar su propio proceso de revisión de barreras e introducción de mejoras.
3. Generar recursos (vídeos) que puedan ser útiles en procesos de formación inicial y continua del profesorado u otros profesionales.



DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia realizada se ha estructurado en dos fases.

Fase 1

Se promovió la reflexión conjunta con los tres centros con el objetivo de profundizar en las condiciones que les han permitido iniciar y sostener los cambios, entendiendo que faltan muchas barreras por enfrentar y que no existe un “centro modelo”.

Para ello, se llevaron a cabo dos discusiones grupales en las que participaron, según los centros: el equipo directivo miembros del departamento de orientación, del profesorado y del equipo de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

Se realizó un análisis temático del discurso (Braun y Clarke, 2006) con las siguientes cuestiones generales como guía de indagación: a) la diversidad en el centro (valoración e interpretación); b) cuáles son las razones de diferente tipo que han motivado el cambio en cada centro; c) qué cambios se han realizado en las prácticas; d) qué condiciones han hecho posible iniciar y mantener este proceso de transformación.

Resultados

Como resultado del proceso de discusión grupal, desde la perspectiva de los centros participantes, los cambios realizados se pueden organizar en torno a los siguientes temas (para un desarrollo más amplio ver Simón, Sandoval, Echeita, Calero, Nuñez, de Sotto, Pérez y García, 2016):

- a) Reflexión. Equipos docentes que saben buscar y cuidar los momentos para la reflexión y el análisis de sus prácticas y su relación con los valores inclusivos que quieren mantener.
- b) Cooperación y apoyo. Diferentes formatos de trabajo colaborativo y cooperativo, tanto entre el alumnado como entre el profesorado.
- c) Aprendices activos y aprendizajes globalizados. Formas de organización de los contenidos para abordar el aprendizaje de forma más globalizada, motivadora y con mayor capacidad de ajuste a la diversidad de capacidades, intereses o ritmos de aprendizaje del alumnado.
- d) Confianza y escucha. Profesorado que confía y escucha con sinceridad lo que sus alumnos y alumnas tienen que decirle para mejorar su práctica docente.

- e) Centros en la comunidad. Apertura de los centros a su comunidad y preocupación por la participación de las familias en un marco de confianza mutua y responsabilidad compartida.
- f) Liderazgo. Equipos directivos que contribuyen a crear las condiciones y el clima de relaciones necesario para hacer frente a los constantes desafíos del proceso hacia una educación más inclusiva.

Fase 2

Una vez compartidos los resultados de la fase anterior, y con la finalidad de responder al tercer objetivo del trabajo, se llevaron a cabo reuniones individuales con el equipo de cada centro español implicado en el proyecto. En estas reuniones se elaboraron los guiones que fundamentaron el vídeo en el que se muestran sus experiencias.

Resultados

El resultado de este trabajo se reflejó en tres videos (uno por centro). A estos vídeos, así como los realizados por los restantes equipos de los países que han participado en el proyecto, se puede acceder a través de la página web del mismo: <http://www.tdivers.eu/>

CONCLUSIONES

El resultado del trabajo realizado ha sido positivo en varios planos:

- Los centros españoles han encontrado una oportunidad de reconocimiento de su tarea por parte de todos los centros implicados en el proyecto, lo que ha tenido un efecto motivacional muy importante para ellos. Como bien sabemos, los procesos de inclusión son complejos y dilemáticos. Precisamente por ello son bienvenidas todas las oportunidades de motivación y reconocimiento a los que se enfrentan día a día a esta tarea.
- Ha servido para reforzar los procesos de reflexión sobre la práctica y las condiciones que han hecho posible el proceso, algo básico en todos los proyectos de mejora. Esto ha sido reconocido como algo importante por parte de todos los centros que han participado en la experiencia.
- Los materiales generados son útiles. Se han comenzado a emplear en actividades de formación inicial (en la UAM) y continua (tanto en España como en países latinoamericanos). Han sido valorados de forma muy positiva en relación con la finalidad para la que fueron hechos: no mostrar “buenas prácticas” difíciles de sacar de un determinado contexto,



sino inspirar procesos de análisis y discusión, así como mostrar que es posible iniciar y sostener los cambios y transformaciones inherentes al proceso de educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A global Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51:143. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13 (3), 289-310.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Londres: Routledge.
- Braum, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.rev.).Bristol: CSIE]
- 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.
- Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., Calero, C., Nuñez, B., de Sotto, P., Pérez M.M., & García de la Torre, A.B.(2016). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: la experiencia de tres centros educativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 7-24. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2784/2663>
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). Por qué persiste la gramática de la escolaridad. En *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. (pp. 167-214). México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA MEJORA DE LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA ASIGNATURA DE FOL

Martínez Serrano, María Eugenia¹, Pérez Herrero, María del Henaar²

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: mariaeugeniamartinez88@hotmail.es, ²e-mail: henaar@uniovi.es,

Resumen. En el ámbito de la Formación Profesional, uno de los principales problemas del Sistema Educativo español es el elevado porcentaje de alumnos que abandonan los estudios (MECD, 2016). Este problema afecta especialmente a los Ciclos Formativos de Grado Medio, donde se registran altas tasas de abandono educativo. Concretamente, en las asignaturas de Formación Profesional (FP), uno de los mayores porcentajes de suspensos se acumula en Formación y Orientación Laboral (en adelante FOL), una de las asignaturas con mayor carga teórica de la Formación Profesional. Con el objetivo de revertir esta situación de abandono y desmotivación por parte del alumnado y, evitar el posterior abandono educativo, se propusieron una serie de prácticas y estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje constructivista, inclusivo y cooperativo. Con ello se perseguía alcanzar las competencias profesionales, personales y sociales propias del módulo de FOL, y despertar interés e implicación de los estudiantes en la asignatura al tiempo que una mejora en el rendimiento. Para lograrlo se empleó un paradigma constructivista basado en la cooperación. En cada actividad se prestó especial atención a la implicación de todos los estudiantes, promoviendo que cada alumno desempeñara un rol diferenciado dentro del grupo. Con esta dinámica los estudiantes mostraron mayor disposición, participación e interés hacia los aprendizajes de la asignatura. Asimismo, se logró incrementar el número de estudiantes que superaron la asignatura en un diez por ciento en el segundo trimestre. Además, el clima de aula también se vio favorecido debido a la interacción constante entre sus miembros.

Palabras clave: formación profesional, innovación educativa, constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Los Ciclos Formativos, tanto de Grado Medio como de Grado Superior, regulados por la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) no modificada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), incluye entre los módulos que configuran el Plan de Estudios, el módulo profesional de Formación y Orientación Laboral (FOL), un módulo transversal y obligatorio impartido en el primer curso de los Ciclos Formativos con un total de 96 horas lectivas organizadas en 3 horas semanales. Este módulo dota al alumnado de la formación necesaria para adentrarse en el mundo laboral, así como para que desarrolle su carrera profesional en el sector profesional del ciclo formativo cursado.

Muchos de los principios y objetivos que rigen el Sistema Educativo español se encuentran enunciados en las capacidades terminales que intenta alcanzar este módulo, que se incluyen en el *Art. 23.1 del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la Ordenación General de la Formación Profesional del Sistema Educativo*, el cual considera que el módulo profesional de FOL ha de proporcionar al alumnado “la formación necesaria para conocer las oportunidades de aprendizaje, las oportunidades de empleo, la organización del trabajo, las relaciones en la empresa, la legislación laboral básica, así como los derechos y deberes que se derivan de las relaciones laborales, para facilitar el acceso al empleo o la reinserción laboral en igualdad de género y no discriminación de las personas con discapacidad”.

Así, considerando la importancia que las enseñanzas del módulo de FOL pueden suponer para el alumnado de cara a su futura inserción y desempeño en el mundo laboral, se propone la adopción de un enfoque constructivista encaminado a que el propio alumno desarrolle un aprendizaje significativo. En este sentido, tal y como defiende Carretero (2000), dicho enfoque asume que el conocimiento ha de ser construido por la propia persona a través de la acción, es decir, cada alumno ha de construir su propia experiencia interna de aprendizaje. Se pretende que, a través de la utilización de metodologías docentes fundamentadas en el constructivismo el alumno alcance el verdadero aprendizaje, que es aquel en el que se comprende lo que se está aprendiendo y, por tanto, se puede establecer una relación entre los conocimientos nuevos y los previos dotándoles de un significado propio (Ausubel, 2002).

Para conducir al alumnado hacia un aprendizaje significativo, a la hora de abordar los contenidos propios del módulo de FOL y sus actividades, el docente deberá adoptar un rol de “facilitador de aprendizajes” a través de un proceso de participación guiada, buscando que los alumnos tomen conciencia del aprendizaje que están llevando a cabo (Díaz y Hernández, 2002). En ese proceso el profesor ejercerá un papel de guía que conduzca al alumnado durante todo el proceso, resolviendo dudas y ofreciendo la ayuda y apoyos necesarios. En definitiva, el profesor deberá ser un facilitador de aprendizajes, deberá enseñar no solo contenidos sino también enseñar a aprender de manera significativa (Coll, 1995).

Por todo ello, se propone emplear una metodología basada en el aprendizaje

cooperativo, aquel en el que tiene lugar un intercambio de esfuerzos entre los integrantes que conforman un grupo; en este caso, entre alumnos-alumnos y alumnos-profesores, de forma que el objetivo común y grupal que se persigue al final del proceso, es un beneficio individual en todos y cada uno de los participantes. Se entiende así, que el aprendizaje colaborativo se sirve de estrategias cooperativas, asumiendo que cooperar significa trabajar juntos para alcanzar una serie de objetivos compartidos (Johnson and Johnson, 1998).

Al introducir en la programación didáctica de FOL estrategias metodológicas y actividades arraigadas en el constructivismo y basadas en la cooperación, se espera que los alumnos no sólo mejoren su rendimiento y motivación hacia la asignatura, sino también que ellos mismos sean conscientes de lo que están aprendiendo y de la importancia de los contenidos de la misma para su futuro desempeño en el mundo laboral. Además, este enfoque metodológico permite a su vez incidir en una serie de aprendizajes transversales que fomenten en el alumnado la autonomía, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, el respeto mutuo, la tolerancia, el respeto, etc. No se trata simplemente de adquirir una serie de conocimientos, sino también diversos valores y actitudes que, como sostiene Cubeiro (2005), son necesarios para introducirse, desenvolverse y mantenerse profesionalmente en un mercado laboral cada vez más exigente y competitivo.

Así pues, las estrategias, técnicas y actividades que se proponen se encaminan a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tratando de que los alumnos alcancen los objetivos del módulo de FOL de forma significativa, como argumenta Mc Keachie (1986): *“Si queremos que nuestros alumnos adquieran un aprendizaje más significativo, deben dedicar más tiempo a pensar y a realizar tareas significativas para el aprendizaje, no simplemente sentarse y recibir información de forma pasiva”*

OBJETIVOS

La propuesta de aprendizaje cooperativo que se presenta basada en la construcción de aprendizajes significativos a partir de actividades de trabajo en equipo en la asignatura de FOL, se articula en torno a un objetivo general:

Poner en evidencia los beneficios del empleo de metodologías, estrategias y actividades fundamentadas en el constructivismo y en el aprendizaje cooperativo en enseñanzas de Formación Profesional.

A partir de este objetivo general se formulan los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar la forma en que las actividades desarrolladas han contribuido a potenciar el aprendizaje del alumnado a través de una mejora en el rendimiento académico.
2. Identificar la contribución del aprendizaje cooperativo a la adquisición y desarrollo de competencias personales, sociales y de valores del alumnado.



3. Conocer en qué medida dicha metodología ha fomentado una actitud más positiva hacia la asignatura (participación, interés, implicación, motivación, etc.).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia docente que se presenta muestra cómo dar respuesta a las necesidades y dificultades de aprendizaje del alumnado en uno de los centros de Educación Secundaria Obligatoria que imparte estudios de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (Oviedo). Los destinatarios de la propuesta fueron 52 estudiantes pertenecientes a dos Ciclos Formativos, uno de Grado Medio (29 alumnos) y otro de Grado Superior (23 alumnos). En ambos grupos, las tasas de aprobado de la asignatura de FOL apenas alcanzan el 50%. Concretamente, en el Ciclo Formativo de Grado Medio el porcentaje de aprobados es del 43% y en el de Grado Superior de 47%.

En ambos grupos, se percibe una baja implicación en la asignatura de FOL, que en opinión del profesorado de los grupos afecta de forma negativa a los resultados académicos. Ante esta situación, se planteó la necesidad de incorporar cambios en la metodología docente para incrementar el interés y la implicación de los estudiantes, así como proporcionarles actividades que fomentaran la cooperación entre sus miembros, otorgando al alumnado un papel activo durante su proceso de aprendizaje. Puesto que, el aprendizaje cooperativo constituye una metodología educativa basada en el aprendizaje en grupos pequeños y heterogéneos (en habilidad, sexo...), en la que los alumnos trabajan conjuntamente para mejorar su propio aprendizaje y el del resto de los componentes del grupo (Johnson & Johnson, 1999; Johnson & Johnson, 2006; Slavin, 1999; Velázquez Callado, 2004, 2006, 2010 y 2012a). Se emplearon las estrategias metodológicas que se describen a continuación:

Dramatización o juego de roles

Esta técnica consiste en que dos o más personas representen una situación o caso concreto de la vida real, actuando conforme al papel que se les haya asignado previamente con el objetivo de que el grupo experimente la sensación de estar viviendo el hecho como si sucediera en la realidad (Rilstone, 2000). A través de esta técnica se fomenta la comunicación y participación en el grupo. En la asignatura de FOL se representa una situación de despido colectivo en la que una parte del alumnado ejerce el rol de los sindicatos de los trabajadores, otro grupo la dirección de la empresa responsable de los despidos y otro los propios trabajadores. Otro de los juegos de roles es la representación de una situación de entrevista en la que, en función de una situación dada, uno de los alumnos ejercer el papel del entrevistado y otro el entrevistador.

Técnica del Puzzle o Jigsaw

Esta actividad fomenta el aprendizaje y motivación de los estudiantes, ofreciendo la oportunidad de que éstos compartan la información en equipo. Así, cada “pieza” del Puzzle (cada alumno) desempeña un papel relevante para la realización, comprensión y desarrollo de la tarea que han de superar. Ningún componente del grupo logrará el objetivo final sin que el resto de los miembros del grupo también lo hayan logrado. De este modo, se refuerza el aprendizaje cooperativo y se trabajan valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, etc. (Perkins, 2001).

La actividad será coordinada y regulada por el profesor, quién distribuirá los tiempos y guiará el aprendizaje del alumnado. Con los grupos ya formados y elaborado y dividido el material en tantas partes como miembros formen el grupo (recomendable emplear grupos de unos 3 o 4 alumnos), el funcionamiento de esta técnica puede resumirse en los siguientes pasos:

1. Cada miembro del grupo trabajará individualmente la parte que se le haya asignado (realizando un esquema, subrayando el material, etc.).
2. Se organizará una reunión de “expertos”, en la cual miembros de diferentes grupos que hayan trabajado la misma parte del trabajo se reúnen para repasar su contenido.
3. Retorno al grupo original de pertenencia, donde cada miembro será responsable de explicar a sus compañeros de equipo el contenido trabajado.
4. Tras exponer todos los componentes del grupo su parte del trabajo, se procederá a realizar un breve cuestionario con objeto de evaluar el aprendizaje del alumnado.

En la asignatura de FOL, los contenidos trabajados se articularon en torno a las unidades didácticas de *Participación de los trabajadores en la empresa* y *Búsqueda activa de Empleo y Selección de Personal*. En ambas unidades se formaron grupos de cuatro alumnos de forma que, el material teórico se dividió también en cuatro partes distribuidas homogéneamente.

Actividad de Webquest

Es una técnica de indagación-investigación cuyo fin es que el alumnado haga un buen uso del tiempo y se enfoque en el uso de la información más que en su búsqueda (Mentxaka, 2004). La Webquest consistiría en presentar al alumnado una serie de temas de interés sobre alguno de los aspectos tratados dentro de la programación de FOL para que cada grupo elija la temática a desarrollar.

Implica una serie de tareas elaboradas (casos a resolver) que culminarán con la realización de una breve presentación (empleando presentaciones, vídeos ilustrativos, etc.) por parte de los miembros pertenecientes a cada grupo para que expliquen a sus



compañeros de aula las conclusiones y reflexiones alcanzadas.

A través de las Webquest se promueve un aprendizaje centrado en el alumno, permitiendo que éste construya sus propios conocimientos a partir de una serie de recursos puestos a su disposición por el docente. Al mismo tiempo que, también pone en funcionamiento sus conocimientos previos. Gracias a esta técnica cada alumno pone en marcha procesos de reflexión, análisis, síntesis y evaluación necesarios para concluir la tarea con éxito.

Otra de las ventajas de las Webquest es el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula por parte del alumnado, ya que las pautas y las actividades que han de realizar se encuentran en una página web o campus virtual dispuesto por el profesor. Actualmente, el de las TIC es indispensable en cualquier ámbito profesional, por ello es necesario familiarizar al alumnado con ellas, así como dotarles de las herramientas necesarias para su dominio.

Estas actividades se incorporan a las unidades temáticas propias del trimestre, incidiendo especialmente en aquellos contenidos más densos y de mayor dificultad para el alumnado. Al finalizar el trimestre, se procedió a comparar los resultados académicos obtenidos entre la primera y segunda evaluación con objeto de comprobar si realmente se produjo una mejora en el aprendizaje y enseñanza del alumnado.

Tal y como se recoge en la tabla 1, a lo largo del segundo trimestre se desarrollaron las siguientes actividades: *Dramatización* acompañada de una posterior sesión de debate, actividades de *Puzzle o Jigsaw* y *Webquest* a largo plazo (varias sesiones) en la que el alumnado podía elegir entre la temática de *Equipos de trabajo* o la temática de *Los conflictos en la empresa*. Estas actividades recibirían un porcentaje de la nota del trimestre (hasta un 40%), que anteriormente, se destinaba a la realización de tareas del libro de texto y que la mayoría de estudiantes no completaban.

	Unidad didáctica	Actividad	Sesiones
Segundo trimestre	UD.6. Participación los trabajadores en la empresa.	<i>Actividad Puzzle o Jigsaw</i>	1
	UD.7. Equipos de trabajo.	(Tema a elegir) <i>Webquest</i>	4
	UD.8. Los conflictos en la empresa.	(Tema a elegir) <i>Webquest</i>	4
	UD.9. Búsqueda activa de Empleo y Selección de Personal.	<i>Dramatización o juego de roles</i>	1
		<i>Actividad Puzzle o Jigsaw</i>	1

Tabla 1. Actividades de aprendizaje cooperativo incorporadas en la programación en el segundo trimestre

EVIDENCIAS

Tras la puesta en práctica de las actividades descritas en el apartado anterior en dos Ciclos Formativos mencionados durante el segundo trimestre, se procedió a analizar los porcentajes de aprobados del alumnado en el primer trimestre en relación a los resultados obtenidos en el segundo, observándose en ambos Ciclos Formativos

un incremento del rendimiento académico en dicho trimestre (ver tabla 2). El trabajo en equipo desarrollado por cada uno de los miembros se vio reflejado en una mejora de los resultados obtenidos en las pruebas objetivas del trimestre. En las actividades de *Dramatización*, *Puzzle* y *Webquest* se incidía especialmente en aquellos contenidos que entrañaban mayores dificultades para el alumnado. En este sentido, podemos poner en relación los resultados obtenidos en la asignatura de FOL, con un estudio de investigación desarrollado por la Universidad de Cantabria sobre el uso del aprendizaje cooperativo como método de enseñanza, tal y como señalan Fernández y Ruíz (2007). En ambos estudios se evidencia una mejora en la participación e implicación por parte de los estudiantes cuando se les otorga un rol dentro de un grupo (rol que deben desempeñar todos y cada uno de los miembros para superar los objetivos). Al aumentar el nivel de implicación de los estudiantes a través de aprendizajes cooperativos, éstos se sienten más comprometidos con su propio aprendizaje lo que les lleva a desarrollar aprendizajes más significativos. Al mismo tiempo, estas actividades han servido para fomentar un clima de aula agradable en la que todos sus miembros interactuasen de forma fluida y expresasen sus puntos de vista respetando al mismo tiempo la diversidad de opiniones.

	Ciclo Formativo Grado Medio	Ciclo Formativo Grado Superior
Primer trimestre	43%	47%
Segundo trimestre	54%	62%

Tabla 2. Porcentaje de superación de la asignatura en el primer y segundo trimestre.

Además, tras recoger las diversas opiniones del propio alumnado, la mayoría coincidían al señalar que, muchos de los contenidos de examen (previamente trabajados a través de *Dramatización*, *Puzzle* y *Webquest*) habían logrado entenderlos y plasmarlos correctamente en el examen. A través del trabajo en equipo, todos los grupos de trabajo creados alcanzaron resultados satisfactorios en cada una de las actividades. Además, mientras realizaban las actividades, todos los miembros de la clase se implicaban en lograr los objetivos finales de las mismas, no hubo miembros que mostrasen rechazo o no colaborasen. Así, algunos de los comentarios del alumnado recogen estas reflexiones: *“Estas actividades han sido entretenidas, fuera de la rutina habitual”*; *“He entendido mejor así los temas que entraban a examen, deberíamos hacer más actividades así”*. Otras opiniones del alumnado se han dirigido no sólo a los beneficios obtenidos en su rendimiento, sino también en cuanto al trabajo en equipo desarrollado: *“Gracias a estas actividades hemos podido conocernos todos un poco, a veces te sientas en clase con tus amigos de siempre y te olvidas de conocer a otras personas”*; *“Nunca antes habíamos trabajado en grupo y pienso que eso puede ser importante para el día de mañana trabajar”*.

En definitiva, la aplicación de estas actividades en la asignatura de FOL obtuvo resultados satisfactorios, no solo a nivel académico, sino también a nivel personal, ya que, gracias a estas actividades aprendieron a trabajar de forma grupal, ayudándose y cooperando los unos con los otros.



CONCLUSIONES

Una metodología atractiva y dinámica a la hora de impartir la docencia da lugar a que el alumnado despierte su interés por la asignatura y se muestre más atento a las enseñanzas de la misma. Combinando esta metodología con las técnicas de *Jigsaw*, *Webquest* y *Dramatización* basadas en el aprendizaje cooperativo, se consigue que el alumnado interactúe entre sí para lograr un objetivo común, lo cual repercute positivamente en la convivencia y clima del aula. Así, el alumnado aprende valores como la empatía, el respeto, la tolerancia, etc. Además de aprender a analizar y trabajar la información y recursos de que disponen.

Las actividades que se lleven a cabo en las aulas para acrecentar el aprendizaje del alumnado, en este caso, de aprendizaje cooperativo no deben suponer una estructura rígida en la cual no puedan realizarse modificaciones, sino que, se deben tratar con una estructura abierta y flexible capaz de adaptarse a las necesidades y diversidad del alumnado con objeto de que éste alcance los objetivos pertinentes. Así, introducir un enfoque constructivista basado en el desarrollo de actividades fundamentadas en la cooperación mutua entre sus miembros puede suponer un importante elemento motivador para el alumnado. De esta forma, el alumnado podrá conducirse hacia la consecución de un aprendizaje significativo dotado de sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E., & Ander-Egg, E. (1996). *La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores* (No. 316Ander-Egg). Magisterio del Río de la Plata.
- Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). *Significado y aprendizaje significativo. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (pp.55-107). Mexico: Editorial Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Coll, C. y otros (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Cubeiro, J. C. (2005). Europa es nuestra forma de talento. *Dirección y Progreso*, (200), 132-140.
- Fernández, N. G., & Ruiz, M. R. G. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-13.
- Frida, Díaz y Gerardo Hernández (2002). *“Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”*. México McGraw - Hill 2ª. Edición.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Mentxaka, I. (2004). Webquest: Internet como recurso didáctico. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, (40), 62-70.

McKeachie, W. J. (1987). *Teaching and Learning in the College Classroom. A Review of the Research Literature* (1986).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2009). Datos y Cifras. Curso escolar 2015/2016. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.

Perkins, D. V., & Saris, R. N. (2001). A "jigsaw classroom" technique for undergraduate statistics courses. *Teaching of psychology*, 28(2), 111-113.

Rilstone, A. (2000). Role-playing games: An overview. *The Oracle: Essays*.

RELACIÓN ENTRE LATERALIDAD Y CREATIVIDAD EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

**Espeso Renedo, Irene¹, Llamas-Salguero, Fátima²
Sospedra-Baeza, M^a Josefa³**

¹ Universidad Internacional de la Rioja, España
e-mail: ireneespeso@gmail.com, España

² Universidad Internacional de la Rioja, España
e-mail: fatima.llamas@unir.net, España

³ Universidad de Valencia, España
e-mail: Maria.Jose.Sospedra@uv.es, España

Resumen. En esta investigación se ha estudiado si la definición (definida o no definida) de la lateralidad tiene relación sobre la creatividad en alumnado con discapacidad intelectual. Para ello, se escogió una muestra de 30 alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años de Educación Básica Obligatoria, de un colegio público de educación especial español. Los instrumentos utilizados fueron, el test de lateralidad de la prueba neuropsicológica (adaptado por Martín, García - Castellón, Rodríguez y Vallejo, 2011) y el test creatividad de Torrance (1974), adaptado por Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002). Los resultados indican que la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la creatividad entre sujetos con lateralidad bien definida y no definida además, las puntuaciones en creatividad fueron más altas, cuanto mejor definida esta la lateralidad, obteniendo los alumnos y alumnas diestros en general, las puntuaciones más altas.

Palabras clave: Lateralidad, Creatividad, Discapacidad Intelectual, Neuropsicología.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Hasta hace pocos años la psicopedagogía y las ciencias de la educación han sido las “herramientas” fundamentales de las que disponía el sistema educativo para abordar los temas relacionados con los problemas de aprendizaje, déficits cognitivos, dificultades en la adquisición de la lecto-escritura... Actualmente la neuropsicología (puente entre la psicología y las neurociencias) nos permite comprender y diseñar programas adecuados para los problemas concretos debido a la interrelación que se establece entre los componentes neuropsicológicos (lateralidad, memoria, creatividad, inteligencia, habilidades de pensamiento...).

A Finales del siglo XX surge la neuropsicología escolar, como una especialidad incluida dentro de la neuropsicología clínica cuando ésta se desarrolla en contextos educativos (Gaddes, 1981 y Hynd y Obrzut, 1981, citados en Manga y Ramos, 2011). La neuropsicología escolar tenía por objetivo principal interrelacionar cocimientos: neurológicos, psicológicos y educativos, para comprender más a fondo los trastornos del aprendizaje.

Muchos son los estudios que han analizado la influencia de la lateralidad en los aprendizajes escolares (comprensión lectora, razonamiento matemático, atención...) y las todos ellos concluyen, que el alumnado con lateralidad diestra, suele obtener un rendimiento mejor que aquel con la lateralidad mal definida. (Mayolas, Villarroya y Reverter, 2008); es por tanto, tarea fundamental de los docentes, atender este aspecto, para facilitar la adquisición de los aprendizajes básicos para el desarrollo integral del alumnado.

Las asimetrías cerebrales indican la diferencia de procesamiento que realizan los dos hemisferios cerebrales: el hemisferio izquierdo suele ser el dominante para el lenguaje y el hemisferio derecho para el procesamiento no verbal (Portellano, 2005), es por tanto la lateralidad cerebral la que gestiona la lateralidad corporal. La especialización de los hemisferios cerebrales (Witkin, 1979; citado en Fernández y Manning, 1985), posibilita entender la lateralidad como un reparto de tareas entre ambos hemisferios.

Por otra parte, aunque al hablar de creatividad, generalmente se asocia a individuos brillantes, con altas capacidades intelectuales, no se puede obviar que todos los alumnos, independientemente de su capacidad intelectual, “tienen la capacidad de crear y que el deseo de crear es universal; todas las criaturas son originales en sus formas de percepción, en sus experiencias de vida y en sus fantasías. La variación de la capacidad creadora dependerá de las oportunidades que tengan para expresarlo” (Novaes, 1973, p.45).

En los últimos años diversos estudios han relacionado la creatividad con la inteligencia, inteligencias múltiples, factores motivacionales, enfoques multidimensionales de la discapacidad (Ortega, Llamas-Salguero y López-Fernández, 2016), por tanto, mediante una adecuada estimulación con programas adaptados a las necesidades especiales y a las diferencias individuales, se puede desarrollar la

creatividad.

Por otro lado, el correcto desarrollo de la lateralidad en el alumnado y la relación de éste con el rendimiento adecuado en las diferentes áreas académicas y funcionales es fundamental. En nuestro alumnado con discapacidad intelectual, será importante conocer si tiene definida su lateralidad para poder desarrollar una comprensión del espacio y medio que les rodea y, fundamentalmente, con motivo de este estudio, para conocer si hay una relación directa con la creatividad.

Por todo ello, la finalidad de este estudio es analizar la relación entre la lateralidad y la creatividad en alumnado con necesidades educativas especiales.

OBJETIVOS

Objetivo general: Analizar la existencia de relación entre la lateralidad (bien o mal definida) y la creatividad del alumnado con discapacidad intelectual.

Objetivos específicos:

- Determinar la lateralidad de los sujetos de la muestra.
- Valorar la creatividad de los sujetos de la muestra.
- Analizar la relación entre la lateralidad y la creatividad de los sujetos de la muestra.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Para llevar a cabo el estudio se contactó con un colegio público de educación especial situado en una ciudad de 400.000 habitantes, al que acuden tanto alumnos de la ciudad como de pueblos cercanos de la provincia. Las edades del alumnado de este centro, van desde los 3 años (etapa de Infantil) hasta los 21 años de edad (etapa de Transición a la Vida Adulta). El nivel socioeconómico de las familias es medio - medio bajo. El número de alumnado matriculado en el centro es de 85 alumnos en total.

La muestra de estudio han sido 30 alumnos (20 niños y 10 niñas) con edades comprendidas entre los 12 y 16 años (etapa de Educación Básica Obligatoria), aunque su nivel de competencia curricular está en torno a un 1º curso de Educación Primaria, Todos ellos presentan discapacidad intelectual con un mayor o menor grado de afectación y otras patologías añadidas como trastornos generalizados del desarrollo, trastornos de conducta, discapacidad auditiva, visual, motora...

El criterio de exclusión fue presentar niveles severos de afectación motriz y de discapacidad intelectual.

Diseño. El diseño de investigación empleado en el presente estudio ha sido un diseño no experimental, de tipo transversal, ex post-facto.



Variables: Las variables que se han analizado en este estudio son:

- Creatividad, la cual será valorada por sus cuatro componentes, según Torrance (1974):
 - Fluidez, entendida como la capacidad para producir muchas ideas, lo traduciremos en el test, valorando la cantidad de respuestas que es capaz de producir el alumno.
 - Flexibilidad, definida como la capacidad para ver y enfrentarse a situaciones de formas distintas, en el test lo valoramos atendiendo a los tipos de respuestas diferentes que el alumno es capaz de dar (tipos de categorización).
 - Originalidad, sería la capacidad de ofrecer respuestas poco habituales en el entorno del alumno.
 - Elaboración, concepto referido a la capacidad para enriquecer cualquier producción con detalles que realcen o expliquen la idea principal.
- Lateralidad, valorada con el test de lateralidad de la prueba neuropsicológica (Martín, García-Castellón, Rodríguez, y Vallejo, 2011).
Procedimiento

Para determinar el tipo de lateralidad en cada modalidad (ojo, oído, mano y pie), el alumno debía obtener 6 ítems como mínimo en el mismo lado (izquierdo o derecho). Tener menos de este número de ítems, supondría una lateralidad sin definir o cruzada, dependiendo de las combinaciones.

Tras escoger nuestra muestra de 30 alumnos de la etapa de E.B.O. (12 a 16 años), se administraron los test antes citados, el test de lateralidad fue realizado de forma individual con ayuda del especialista en Educación Física del colegio, en el gimnasio del centro; la prueba de creatividad fue pasada con ayuda de las tutoras de cada grupo-clase, en el propio aula de referencia de cada alumno, de forma grupal (5/6 alumnos en cada uno).

El test de lateralidad se pasó de forma individual en el gimnasio del colegio a modo de juego y el objetivo era determinar el uso preferente de ojo, oído, mano y pie derecho o izquierdo en las diez situaciones determinadas por estos autores.

Ambas pruebas fueron administradas en días y sesiones diferentes para controlar el efecto de la fatiga. Tras la administración de los test, se procedió a la corrección, introducción, depuración y análisis de los datos.

EVIDENCIAS

Los datos fueron sometidos a análisis descriptivos y de correlación utilizando el paquete de análisis estadístico SPSS 22.

Análisis descriptivo

El 67% de los sujetos de la muestra eran hombre y el 33% restante, mujeres.

El 80% de los sujetos tenían la lateralidad definida (véase Tabla 1), y de estos, más de la mitad presentaron una creatividad alta y medio alta. De entre los sujetos que tenían la lateralidad sin definir, todos ellos presentan valores bajos o medio bajos en creatividad.

		Creatividad				Total
		Alta	Medio alta	Medio baja	Baja	
Lateralidad	Definida	16,7%	43,3%	13,3%	6,7%	80,0%
	Sin definir	0,0%	0,0%	6,7%	13,3%	20,0%
Total		16,7%	43,3%	20,0%	20,0%	100,0%

Tabla 1. Distribución lateralidad *creatividad- Definida vs no definida

De entre los sujetos con lateralidad definida (véase Tabla 2), es mayor el porcentaje de sujetos diestros que presentan una creatividad alta y medio alta, que el de los zurdos.

		Creatividad				Total
		Alta	Medio alta	Medio baja	Baja	
Diestro		13,3%	33,3%	3,3%	3,3%	53,3%
Zurdo		3,3%	10,0%	10,0%	3,3%	26,7%
Sin definir		0,0%	0,0%	6,7%	13,3%	20,0%
Total		16,7%	43,3%	20,0%	20,0%	100,0%

Tabla 2. Distribución creatividad*lateralidad (diestros/zurdos/sin definir)

Análisis de correlación

Para analizar la existencia de relación entre ambas variables dado que son nominales se utilizó el estadístico de Chi-Cuadrado para ambas distribuciones de datos.

Se obtiene una relación estadísticamente significativa en ambas distribuciones entre la lateralidad y la creatividad (véase Tabla 3).



	Chi-cuadrado	gl	Significación	Coefficiente Contingencia
Definida vs sin definir	13,33	3	0,004	0,56
Diestro/zurdo/sin definir	17,31	6	0,008	0,605

Tabla 3. Prueba Chi-cuadrado y Contingencia para ambas distribuciones

En ambos casos existe una relación estadísticamente significativa y medio-alta entre la creatividad y la lateralidad ($p < 0,05$), para conocer donde es más fuerte esta asociación se han obtenido los residuales corregidos (véase Tabla 4).

	Creatividad			
	Alta	Medio alta	Medio baja	Baja
Diestro	1,3	2,3	-2,0	-2,0
Zurdo	-,4	-,4	1,4	-,6
Sin definir	-1,2	-2,4	,9	3,2

Tabla 4. Residuales corregidos

Los sujetos de la muestra que tienen la lateralidad por definir presentan niveles bajos de creatividad, entre los sujetos con la lateralidad definida la asociación se da en los sujetos diestros que son los que obtienen puntuaciones altas en creatividad, no se detecta asociación entre la creatividad y los sujetos zurdos.

CONCLUSIONES

La gran parte de nuestra muestra presentó lateralidad diestra, comprobándose de nuevo, la existencia del predominio de diestros sobre zurdos, también en personas con discapacidad intelectual. Este grupo de alumnos (diestros y zurdos), con lateralidad definida, presentaron niveles de creatividad mejores que los alumnos con lateralidad sin definir. Así, pues, queda comprobado que la lateralidad no solo se relaciona con los aprendizajes escolares, como velocidad lectora, procesos de escritura... como hemos visto en estudios realizados (Mayolas, Villarroya y Reverter, 2008), sino que también tiene que ver con la creatividad.

Debemos atender a las limitaciones de la muestra tomada, en cuanto a su tamaño y no debemos olvidar tampoco las limitaciones de nuestra investigación, lo cual nos impide generalizar estos resultados, pero sí nos da unas pautas para intuir, que si queremos conseguir una escuela creativa, una educación ingeniosa, alumnos y profesores motivados, despiertos, deberemos atender a la importancia no sólo de desarrollar actividades imaginativas, abiertas y cargadas de significado para nuestro alumnado, sino al desarrollo y mejora de otros aspectos relacionados, como hemos visto en este caso, que es la lateralidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M.D. y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. Valencia: Conselleria de Cultura i Educación.

Centty, D. (2006). *Manual metodológico para el investigador científico*. Arequipa: Universidad nacional de san Agustín de Arequipa. Facultad de Economía.

Fernández-Ballesteros, R. y Manning, L. (1985). Dependencia-Independencia de campo y diferenciación hemisférica en tareas de escucha dicótica. *Estudios de Psicología*, 23-24, p. 21-29.

Kerlinger, F. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

Ortega, M^a.A., Llamas-Salguero, F., López-Fernández, V. (2016). Efecto de un programa de enseñanza creativa en las inteligencias múltiples y la creatividad en Educación Infantil. *Revista de currículum y formación del profesorado*. En edición.

Manga, D. y Ramos, F. (2011). El legado de Luria y la neuropsicología escolar. *Psychology, Society & Education*, 3(1), pp.1-13. Recuperado de www.psye.org

Mayolas, M.C., Villarroya, A. y Reverter, J. (2010). Relación entre la lateralidad y los aprendizajes escolares. *Apunts. Educación Física y Deportes*, N° 101, 32-42. Recuperado de <http://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/46410/015510.pdf?sequence=1>

Novaes, M. H. (1973). *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Portellano, J.A. (2005). *Introducción a la Neuropsicología*. Madrid: McGraw-Hill.

ESTUDIO SOBRE EL PERFIL DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE PERSONAS ADULTAS

**Arellano Torres, Araceli¹, Garro-Gil, Nuria², Carrica-Ochoa, Sarah³,
Artuch Garde, Raquel⁴, Aznárez-Sanado, Maite⁵**

¹ Universidad de Navarra, España
e-mail: aarellanot@unav.es

² Universidad de Navarra, España
e-mail: nggil@unav.es

⁴ Universidad de Navarra, España
e-mail: scarrica@unav.es

⁴ UNED Pamplona, España - Universidad Internacional de la Rioja, España.
e-mail: raqartuch@pamplona.uned.es / raquel.artuch@unir.net

⁵ Universidad de Navarra, España
e-mail: masanado@unav.es

Resumen. El objetivo de este trabajo es presentar los resultados parciales de un proyecto de investigación llevado a cabo con un grupo de alumnos de Educación Secundaria para Adultos (N=134), en un centro educativo de la comunidad foral de Navarra. Se describe el perfil sociodemográfico de la muestra y se examinan factores relacionados con la inserción laboral y con la motivación. Los resultados pueden contribuir a conocer mejor a este grupo específico de alumnos/as que, si bien no han obtenido la titulación a través de las vías ordinarias, persisten en la meta de completar la educación secundaria obligatoria. Esto ayudará, sin duda, a plantear medidas educativas acordes a sus necesidades y eficaces para la prevención del abandono y fracaso educativo.

Palabras clave: enseñanza secundaria para adultos, motivación, educación formal, estrategias de aprendizaje.



INTRODUCCIÓN

El fracaso escolar¹⁰⁴ ha sido, y sigue siendo, un problema persistente de nuestro sistema educativo, en especial en determinados grupos sociales. Las consecuencias de la no obtención del título de educación secundaria obligatoria son múltiples y trascienden el marco académico, afectando a nivel social, personal y laboral. A su vez, también son diversos los factores psicosociales, económicos y culturales, que influyen en el rendimiento y trayectoria escolar del alumno (Mena, Fernández y Riviere, 2010). Por tanto, la trayectoria académica de la persona va a depender de multitud de factores que precisan ser estudiados para explicar el fracaso/éxito escolares. Comprender las experiencias educativas de determinados grupos de alumnos (aquellos etiquetados bajo esta idea de *fracaso*, o aquellos en riesgo de incluirse en este grupo), aporta muchas pistas para conocer mejor otras experiencias de exclusión, tanto a nivel social como laboral. Se presentan en este trabajo los resultados de un proyecto de investigación, dirigido a describir el perfil de un grupo específico de alumnos/as: estudiantes de la enseñanza secundaria para personas adultas (a partir de ahora, ESPA), en un centro educativo de la comunidad de Navarra. Conocer la situación de dichos alumnos, que no han obtenido la titulación de educación secundaria por vías entendidas como ordinarias, es clave para comprender tanto la motivación que puede hacer persistir a un estudiante en su formación como los obstáculos presentes en el sistema educativo para la obtención de la educación obligatoria. En ese sentido, los objetivos del estudio presentado son acordes con los puntos relevantes que señalan fuentes como el *Plan para la reducción del abandono educativo temprano 2015*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, o el documento de la Comisión Europea *Education and Training* (2016), que plantea metas para la educación europea de cara a 2020. De entre las acciones previstas a nivel internacional en materia socio-educativa para aumentar el número de alumnos que finalizan con éxito la educación obligatoria, referidas por dichos organismos, este proyecto aporta datos que puedan contribuir a: mejorar la oferta educativa, especialmente para aquellos colectivos en los que se produce mayor riesgo de fracaso y exclusión educativa, prevenir el abandono escolar temprano, diseñar acciones de orientación personal y laboral adecuadas al perfil de alumnos de educación para adultos, favorecer la transición entre etapas educativas y mundo laboral, visibilizar vías alternativas educativas para alumnos que no han encontrado en el sistema mayoritario respuesta a sus necesidades y fomentar los sistemas de segunda oportunidad, así como mecanismos de apoyo a la incorporación de alumnos adultos a la formación. Para ello, se abordarán algunas de las variables psicológicas que de forma recurrente se han mostrado significativas a la hora de explicar el rendimiento educativo, tanto relacionadas con características individuales (motivación, edad, presencia de trastornos o dificultades de aprendizaje), como relacionadas con el contexto.

¹⁰⁴ Concepto referido a alumnos/as que no obtienen la titulación correspondiente a la educación obligatoria, que no debe confundirse con el *abandono escolar*.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

El interés por estudiar al alumnado de centros ESPA se justifica por la importancia comprender el perfil de personas que deciden incorporarse a este sistema. En ese sentido, interesa responder a cuestiones como: ¿cuántos de dichos alumnos han vivido experiencias de fracaso, o exclusión educativa? ¿Cuál es el perfil, en cuanto a motivaciones, estrategias de aprendizaje, y trayectoria previa, de este grupo de alumnos? ¿Está el sistema actual de enseñanza para adultos respondiendo a las necesidades de sus estudiantes? Los objetivos específicos de este proyecto son: (1) Definir el perfil del alumnado de ESPA en Navarra; y (2) Evaluar variables relacionadas tradicionalmente con el rendimiento académico: motivación y tolerancia a la frustración (solo se aportan en esta comunicación datos sobre motivación).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: MÉTODO

Diseño del estudio

El estudio, desarrollado entre Junio y Noviembre de 2016, pretende, por una parte, caracterizar el perfil y variables personales (tolerancia a la frustración y motivación) del grupo de estudiantes jóvenes de la ESPA y, por otra, comprender las experiencias y las percepciones que poseen en relación al sistema educativo. Asimismo, se pretendía evaluar qué serie de cualidades sería interesante trabajar de cara a la inserción laboral de este alumnado.

Participantes

La muestra total participante en este estudio fue de 134 alumnos que, a fecha de septiembre de 2016, se encontraban cursando secundaria ESPA en el Instituto Félix Urabayen. En relación a la historia educativa, aproximadamente un 30% de los alumnos no ha repetido nunca un curso escolar, frente al casi 34% que ha repetido más de una vez. En cuanto al número de centros escolares en los que han estudiado, previo a su llegada al instituto actual, un el 16% dice haber estudiado en un centro, un 31% en dos centros, un 32% en tres centros y un 23% en cuatro centros. En relación a las medidas educativas especiales que han recibido a lo largo de su trayectoria, un 27% señala haber cursado un PCPI. Finalmente, un 50% de los alumnos participantes reconocen haber tenido experiencia laboral previa, aunque en la actualidad casi un 70% se dedica exclusivamente a los estudios. La tabla 1 recoge la descripción de la muestra.

Instrumentos

Además del cuestionario sociodemográfico, se utilizaron dos instrumentos: (1) Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes (Martínez-Rodríguez y Carmona, 2010) y (2) Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II



(versión validada de Rocés, Tourón y González-Torres, 1995).

Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes. Consta de 49 ítems organizados en cuatro secciones: (1) motivos por los que se realiza la formación (Ejemplo: *tener título para conseguir trabajo*), (2) satisfacción con los servicios que se reciben (con el profesorado, con los métodos de enseñanza), (3) percepción de cualidades personales para el acceso al empleo (Ejemplo: *imagen, empatía, control emocional*) y (4) percepción sobre las exigencias del mundo laboral respecto a dichas cualidades personales (*¿en qué medida crees que son importantes para acceder a un empleo...?*). Los participantes deben responder según una escala del 1 al 10, siendo 1 el valor más bajo (poco importante, / poco satisfecho).

Variable	%
Sexo	
Hombre / Mujer	50.7 / 49.3
Edad	
18-25	61.2
26-30	11.2
31-35	7.5
36-40	4.5
Más de 40	15.7
País de nacimiento	
España / Otros	47.8 / 51.5
Dificultades de aprendizaje /Trastornos psiquiátricos diagnosticados	
Dislexia / Discalculia	1.5 / 3.7
Trastorno por déficit de atención e hiperactividad	8.2
Discapacidad intelectual	3
Depresión	15.7
Ansiedad	17.2
Fobia social	3.7
Trastorno obsesivo compulsivo	3.7
Trastornos de personalidad	4.5
Trastornos de la alimentación	3.7
Estrés postraumático	2.2
Abuso/Dependencia de alcohol o drogas	2.2
Nivel de estudios de la madre / padre	
Primaria o inferior	32.1 / 26.1
Secundaria	20.9 / 24.6
Formación profesional	14.2 / 18.7
Bachillerato	12.7 / 14.2
Universidad	14.2 / 11.2

Tabla 1. Características de la muestra (N=134)

Cuestionario CEAM-II. Aborda 6 factores de motivación: autoeficacia, ansiedad, valor de la tarea, creencia de control y autoeficacia, metas intrínsecas y metas extrínsecas; y 7 factores de estrategias de aprendizaje: elaboración, tiempo y concentración, organización, ayuda, constancia, metacognición y auto-interrogación. Los participantes responden según una escala de tipo Likert de 1 (Nunca) a 7 (Siempre).

RESULTADOS: EVIDENCIAS

Test de factores sociopersonales para la inserción laboral

En primer lugar, los participantes señalan que los motivos principales por los que están realizando la formación de educación secundaria son la satisfacción personal (M=8.73; DT= 1.95) y tener un título para conseguir un trabajo (M=8.34; DT= 2.49). Las respuestas menos valoradas son *Estar en paro* (M=3.50; DT= 3.41) y *Por obligación* (M=3.07; DT= 2.88), lo cual parece indicativo de la prioridad que los alumnos otorgan a metas más bien intrínsecas (ver Tabla 2).

	Media	Desv. típ.
Tener título para conseguir trabajo	8,34	2,49
Tener un título	8,33	2,37
Satisfacción personal	8,73	1,95
Para tener una mejor categoría laboral	8	2,44
Estar en paro	3,50	3,41
Tener más conocimientos profesionales	8,32	2,20
Por obligación	3,07	2,88
Tener cultura	7,97	2,40
Otros	3,93	3,71

Tabla 2. Descriptivos de ítems test de factores sociopersonales – Motivos

En segundo lugar, en cuanto a la satisfacción con los servicios que proporciona el centro es alta (prácticamente todas las puntuaciones medias se encuentran por encima de 7 puntos). La puntuación más baja es la de satisfacción con la *Orientación profesional* (M= 7.44; DT= 2.18), hecho que advertiría de una posible necesidad entre el alumnado: la de recibir mayores servicios de cara a mejorar su inserción laboral posterior (ver Tabla 3).



	Media	Desv. típ.
Con los métodos de enseñanza	7,45	2,38
Con el profesorado	7,96	1,88
Con las instalaciones y medios materiales	7,78	2,06
Con la orientación profesional	7,44	2,18
Con la duración del curso	8,33	1,95
Con la formación que se obtiene	8,29	1,88

Tabla 3. Descriptivos de ítems test de factores sociopersonales – Satisfacción con servicios

Respecto a las cualidades socio profesionales que los alumnos creen poseer, tienden a valorarse de forma positiva en la mayoría de ellas. En esta sección se encontraron diferencias significativas en función de la edad, al dividir la muestra en dos grupos: menores de 25 y mayores de 25. Estos últimos se valoran como mejor cualificados en los factores de control emocional y autonomía, hecho que podría estar explicado por su mayor experiencia en el ámbito profesional. Por último, en cuanto a la importancia que para el ámbito laboral tiene cada uno de los aspectos presentados, cabe señalar que existe una diferencia entre lo que creen que poseen y la importancia que tiene cada cualidad en el ámbito laboral, estando frecuentemente por encima los valores de importancia (ver gráfico 1). No obstante, únicamente las diferencias son estadísticamente significativas, en primer lugar, en el caso la iniciativa (piensan que se les va a pedir, pero no se consideran cualificados en dicho aspecto) y, en segundo lugar, en la estabilidad y apoyo familiar (consideran que tienen dicho apoyo pero piensan que no es un factor solicitado por las empresas).

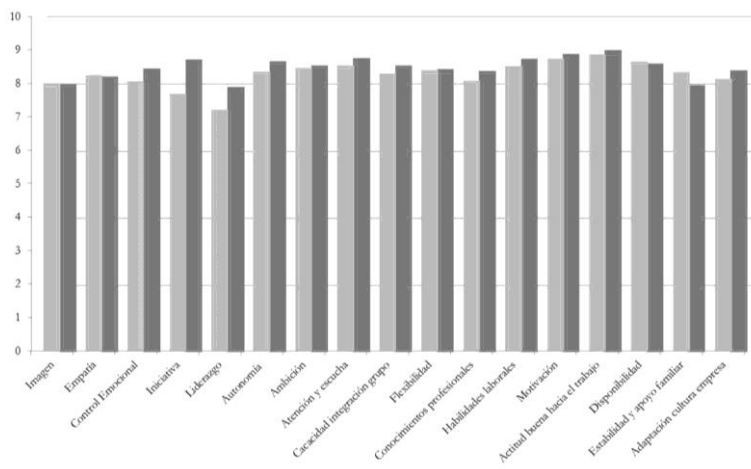


Gráfico 1. Autopercepción de cualidades para el acceso al empleo vs Importancia de dichas cualidades en el mundo profesional

Questionario CEAM-II

Los alumnos tienen a percibirse como motivados y con buenas estrategias de aprendizaje. Las puntuaciones más bajas las encontramos en las dimensiones de ansiedad y metas extrínsecas (motivación) y tiempo y concentración y ayuda (estrategias de aprendizaje) (ver gráfico 2). Cabría profundizar en los resultados de cara a comprender si existe cierto sesgo positivo, y los alumnos encuestados tienden a sobreestimarse en estas áreas y, si es el caso, cuáles son las consecuencias de dichas dificultades de metacognición. Por último, cabe señalar que aunque las diferencias no llegan a ser significativas, el grupo de mayores de 25 años tienden a percibirse como más motivado y mejor preparado en cuanto a estrategias de aprendizaje en casi todas las dimensiones evaluadas. De nuevo, parece claro que la orientación académica y personal debe plantear metas específicas en función de la edad del alumnado.

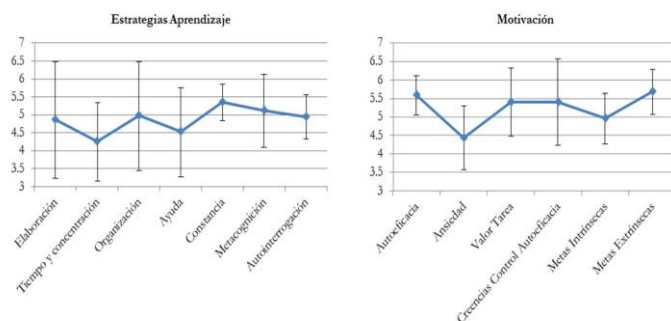


Gráfico 2. Secciones del CEAM-II

CONCLUSIONES

- (1) En relación al perfil sociodemográfico, alrededor de un 60% del alumnado ESPA es menor de 25 años y en general se observa un perfil de alumno muy heterogéneo, en el que el 50% es de procedencia extranjera, el 20% no tiene el español como lengua materna, el 30% tiene cargas familiares y el 30% compagina estudios y trabajos. Estos datos podrían ser tenidos en cuenta en relación a las medidas de apoyo que los alumnos pueden requerir a la hora de incorporarse a los centros ESPA, especialmente en lo que al posible desconocimiento del idioma y experiencias educativas previas en otros países se refiere. Así como a la hora de tener en cuenta medidas de conciliación que hagan posible la compatibilización de estudios, trabajo y atención a la familia.
- (2) En cuanto a los factores sociopersonales, se observa entre el alumnado ESPA una percepción generalmente positiva respecto a su preparación para el acceso al mundo laboral. Sin embargo, al comparar con sus percepciones sobre las exigencias del mundo de la empresa, tienden a considerar que no están lo suficientemente preparados en las habilidades presentadas. Asimismo, realizando un análisis más



exhaustivo de las respuestas según la diferencia de edad, se observa que el grupo de alumnos menores de 25 años manifiesta estar menos preparado que el grupo mayor de 25 años –dato que quizá se explique por su nula o escasa experiencia profesional–, por lo que sería interesante emprender acciones formativas específicas de cara a la orientación socio-laboral de los alumnos más jóvenes.

(3) Respecto a la motivación y estrategias de aprendizaje, los resultados indican que por lo general los alumnos ESPA muestran altas expectativas de logro y motivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, no se traducen en metas concretas y alcanzables. En relación a las motivaciones específicas, el alumnado mayor de 25 años manifiesta una mayor motivación intrínseca hacia el estudio –satisfacción personal, formación y cultura, aprovechar oportunidades que no tuvieron de jóvenes– mientras que el alumnado menor de 25 años mantiene una motivación más extrínseca –conseguir un título, terminar la E.S.O. y/o bachillerato y encontrar un trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martínez-Rodríguez, F. M., & Carmona-Orantes, G. (2010). Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes: un instrumento para la evaluación y la formación. *Estudios Sobre Educación*, 18, 115–137.

Mena, L., Fernández, M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 119-145.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Madrid. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Roces, C., Tourón, J., & González-Torres, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16, 1-15.

European Commission (2016). *Education and Training Monitor 2016*. Recuperado (08.02.2107) de <https://goo.gl/mHa6Nm>

Este proyecto de investigación ha sido realizado por un equipo de investigadores de la Universidad de Navarra (Maite Aznárez como IP; Araceli Arellano, Gonzalo Arrondo, Sarah Carrica, Nuria Garro, Carlos García y David Ramírez) y de UNED-Pamplona y UNIR (Raquel Artuch), en el periodo junio-noviembre de 2016 y ha contado con la financiación de UNED-Pamplona, Obra Social la Caixa y Fundación Caja Navarra. Agradecemos la ayuda recibida así como la colaboración del centro que ha aportado la muestra: Instituto Félix Urabayen (Pamplona, Navarra).

¿SEXO EN LA ESO?. ACCESO A LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL CON ENFOQUE INCLUSIVO EN ADOLESCENTES.

Moliner Miravet, Lidón¹, Francisco Amat, Andrea², Aguirre García Carpintero, Arcia³

Universitat Jaume I, España

¹e-mail: mmoliner@uji.es, ²e-mail: afrancis@uji.es,

³e-mail: aaguirre@uji.es,

Resumen. El objetivo de esta comunicación es conocer sobre cuáles son los intereses y cómo es el acceso a la educación afectivo-sexual por parte del estudiantado de secundaria, además de analizar la influencia del género en esta cuestión. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de encuesta y han participado un total de 128 estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, donde el 56,2% son chicas (72) y el resto, un 43,8% (56), chicos. Se han analizado tres ítems de la “Encuesta sobre adolescencia y diversidad sexual” creado por Pichardo et al., (2009). El análisis de los resultados se ha realizado a través del SPSS 23.0 y los datos fueron sometidos a un análisis descriptivo. Los datos que se obtienen apuntan cómo el estudiantado está interesado en temas relacionados con la sexualidad y con las relaciones amorosas, aunque existen algunas diferencias si tenemos en cuenta la variable género. La información prefieren obtenerla del profesorado pero que la consiguen mayoritariamente a través de internet. Así pues, consideramos que es necesario trabajar la diversidad afectivo sexual en las aulas de secundaria a través de proyectos y programas educativos.

Palabras clave: Educación secundaria, educación afectivo sexual, educación inclusiva



INTRODUCCIÓN

Una mirada inclusiva de la educación implica siempre la reestructuración de los pilares políticos con objeto de dar respuesta a las demandas de igualdad de oportunidades y el desarrollo de un modelo educativo capaz de incluir las diferencias. Se considera que la diversidad enriquece la interacción entre las personas y grupos humanos (Moliner y Francisco, 2016).

La Educación Inclusiva es una cuestión de derechos humanos, el derecho a la educación inalienable a todos los seres humanos. El objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles (Echeita y Ainscow, 2011). Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. (Blanco, 2010). La premisa básica es acoger la diversidad, la cual es considerada como un valor humano, como un enriquecimiento de la especie humana y una realidad social incuestionable. A pesar de ello, cuando se trabaja la diversidad en educación solemos identificarla con la interculturalidad, la diversidad funcional o la coeducación. Y hay otras áreas que quedan invisibilizadas, como es el caso de la diversidad afectivo-sexual e identidad de género.

La sexualidad es un tema tabú a nivel social (Borrillo, 2001) y educativo (Hernández Sánchez, 2008; López Sánchez, 2005 y 2006). Y si la educación sexual apenas se tiene en cuenta en los centros de enseñanza (Hernández Sánchez, 2008; López Sánchez, 2005 y 2006), la educación en la diversidad sexual que se imparte al estudiantado suele ser prácticamente inexistente en las diferentes etapas educativas (INJUVE, 2011; Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010).

Existe una ausencia remarcable de referentes LGTBI+ dentro del sistema educativo tanto en lo que respecta al currículum oficial y a la formación como a la visibilidad las personas que forman parte de la comunidad educativa de colegios e institutos (Penna, 2012; Penna y Sánchez, 2015; Pichardo, 2009; Platero, 2014). Como diversas investigaciones han señalado reiteradamente, la formación inicial del profesorado en el territorio español es prácticamente inexistente. Melani Penna (2012) destaca en su estudio que el 80'5 % de las y los futuros docentes de Educación Secundaria encuestados cree que debería haber una formación específica sobre esta cuestión. Este interés, no obstante, contrasta con la desinformación que tienen y la falta de contenidos tanto en las carreras que han estudiado como en el máster que les capacita para la función docente. El panorama tampoco es alentador si observamos los datos sobre las prácticas educativas en los centros. Los trabajos que existen realizados por equipos de profesorado en torno a la coeducación y la diversidad afectivo-sexual siguen siendo muy escasos y tampoco se ponen en práctica con sistematicidad (Rodríguez Pareja, 2015).

Al mismo tiempo, en la etapa de Educación Secundaria, encontramos elevados niveles de homofobia entre el estudiantado. Estos elevados niveles, unidos a las carencias formativas del profesorado, sitúan al alumnado LGTBI+ en una

situación de especial aislamiento y violencia, que se ha demostrado que tiene consecuencias graves para su salud física y mental, tanto a corto como a largo plazo (Martxueta, 2013, en Penna, 2015).

OBJETIVOS

En este artículo nos planteamos como objetivo indagar sobre cuáles son los intereses y cómo es el acceso a la educación afectivo-sexual por parte del estudiantado de secundaria, además de analizar la influencia del género en esta cuestión.

MÉTODO

El método utilizado en este estudio es el descriptivo puesto que se miden, evalúan y recolectan datos sobre diferentes aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Hernández, Fernández y Baptista, 2001:117). Para ello, se ha optado por un diseño de encuesta ya que nos va a permitir recoger información mediante la formulación de preguntas.

Participantes

La muestra está compuesta por un total de 128 estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, donde el 56,2% son chicas (72) y el resto, un 43,8% (56), chicos. Por lo que respecta al lugar de nacimiento de los/as encuestado/as, 35 de ellos/as señalan ser originarios de otros países diferentes a España. Por tanto, alrededor del 27,3% de la muestra ha nacido en otros países. De ellos, 26 proceden de Rumanía, 3 de Perú, 2 de Colombia, 1 de Ecuador, 1 de Argentina, 1 de Pakistán y 1 de China. Cabe destacar que 5 estudiantes no han contestado a este ítem.

Instrumento de recogida de información

El instrumento utilizado es la “Encuesta sobre adolescencia y diversidad sexual” creado por Pichardo et al., (2009). La encuesta está formada por un total de 16 ítems de respuesta múltiple donde se puede elegir más de una opción de respuesta. En esta comunicación únicamente presentamos los resultados de los ítems 10, 11 y 12. El motivo de seleccionar estas preguntas se debe a que responden a las cuestiones planteadas en este artículo. El objetivo de este instrumento es averiguar las actitudes de los adolescentes hacia la diversidad afectivo-sexual.



Análisis de los resultados

Para la realización de los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS 23.0. Mediante este software los datos fueron sometidos a un análisis descriptivo.

RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados de cada uno de los ítems que se han analizado:

Ítem ¿De cuál de estos temas te gustaría saber más?

De forma general, el estudiantado desea conocer por orden de preferencia y en mayor medida sobre los siguientes tópicos: sexualidad, relaciones amorosas y de pareja y diversidad sexual. Con porcentajes inferiores su interés sigue con temas relacionados con los distintos modelos de familia y transexualidad. Si revisamos la variable género vemos como los intereses son diferentes, las preferencias para las chicas en orden decreciente serían: relaciones amorosas y de pareja, diversidad sexual, sexualidad, distintos modelos de familia y transexualidad. Por su parte para los chicos: sexualidad, relaciones amorosas y de pareja, diversidad sexual, distintos modelos de familia y transexualidad. A partir de esta tabla se observan diferencias tal y como se aprecia en los resultados marcados en gris. La transexualidad parece ser un tema de interés para las chicas (25%) pero no tanto para los chicos (7,1%).

	General	Chica	Chico
Sexualidad	49,2% (63)	40,3% (29)	60,7% (34)
Diversidad sexual (homosexualidad, lesbianismo, bisexualidad)	35,1% (45)	44,4% (32)	23,2% (13)
Transexualidad	17,2% (22)	25% (18)	7,1% (4)
Relaciones amorosas y/o de pareja	49,2% (63)	50% (36)	48,2% (27)
Distintos modelos de familia	25% (32)	29,2% (21)	19,6% (11)
Otros temas	3,1% (4)	2,7% (2)	3,6% (2)

Tabla 1. Preferencias temáticas.

Ítem ¿Quién te gustaría que te diera más información sobre estos temas de sexualidad y pareja?

En su mayoría, el estudiantado prefiere, en porcentajes que rondan el 40%, que la información en temas de sexualidad y pareja se las diera el profesorado del instituto y sus amistades y compañeros/as. Otros porcentajes más bajos pero que les siguen son, por orden decreciente: madre/padre, pareja e internet. En cuanto a la variable género, en la tabla 2 hemos marcado los resultados más significativos. Destacamos cómo los chicos prefieren obtener, en mayor medida, la información a través de

internet que las chicas. Por su parte, las chicas prefieren, en un porcentaje más alto, a sus amistades y compañeros/as y al profesorado para que les facilite esta información si los comparamos con los chicos.

	Generales	Chica	Chico
Madre/padre	29% (37)	31,9% (23)	25% (14)
Hermanos/as u otros familiares	17,3% (22)	22,2% (16)	10,7% (6)
Pareja	21,9% (28)	22,2% (16)	21,4% (12)
Profesorado o personal del instituto	43% (55)	48,6% (35)	35,7% (20)
Amistades y compañeros/as	39% (50)	52,7% (38)	21,4% (12)
Tv/Radio/Libros/Revistas	12,5% (16)	12,5% (9)	12,5% (7)
Internet	20,3% (26)	16,6% (12)	25% (14)
Parroquia o grupo religioso	2,3% (3)	4,2% (3)	0% (0)
Nadie	6,2% (8)	2,7% (2)	10,7% (6)
Otros	8,6% (11)	5,5% (4)	12,5% (7)

Tabla 2. Emisor información.

Ítem ¿Dónde consigues ahora la información sobre estos temas de sexualidad y pareja?

Los resultados generales apuntan como, el estudiantado consigue la información sobre sexualidad y pareja mayoritariamente a través de internet y de las amistades y compañeros/as. En torno a porcentajes situados entre el 20 y 30% encontramos que lo hacen a través de la televisión/rádios/libros/revistas, madre/padre y profesorado del instituto. Por género, destacamos cómo las chicas suelen conseguir, en mayor medida que los chicos, la información de las amistades y compañeros/as y de la pareja.

	Generales	Chica	Chico
Madre/padre	26,6% (34)	30,5% (22)	21,4% (12)
Hermanos/as u otros familiares	11,7% (15)	15,3% (11)	7,1% (4)
Pareja	9,4% (12)	15,3% (11)	1,8% (1)
Profesorado o personal del instituto	25% (32)	27,7% (20)	21,4% (12)
Amistades y compañeros/as	46% (59)	58,3% (42)	30,3% (17)
Tv/Radio/Libros/Revistas	28,1% (36)	31,9% (23)	23,2% (13)
Internet	54,7% (70)	55,5% (40)	53,6% (30)
Parroquia o grupo religioso	3,1% (4)	4,2% (3)	1,8% (1)
Nadie	7,8% (10)	5,5% (4)	10,7% (6)
Otros	4,7% (6)	4,2% (3)	5,3% (3)

Tabla 3. Procedencia de la información



CONCLUSIONES

Los datos que se obtienen de la encuesta apuntan cómo el estudiantado está interesado en temas relacionados con la sexualidad y con las relaciones amorosas. Resulta relevante como esta información preferirían obtenerla del profesorado pero que la consiguen mayoritariamente a través de internet. En este sentido y tras estos resultados pensamos que es de vital importancia trabajar la diversidad afectivo sexual en las aulas.

Existen diferentes programas y proyectos que abordan dicha temática, en esta comunicación queremos presentar el proyecto *Reapropiándonos de nuestras vidas*. En la primera fase del mismo se realiza un taller con personas LGTBI+ en el que se trabajan algunos conceptos clave como la heteronormatividad, roles de género, patriarcado o deseo. Además se profundiza en sus historias personales. El producto final del taller son las historias de vida de las personas participantes en los talleres y una pieza de teatro testimonio. La segunda de las fases consiste en presentar estos productos convertidos en materiales didácticos e implementarlos en las aulas de educación secundaria. Los objetivos de estos materiales son varios, entre ellos destacamos la necesidad de sensibilizar al alumnado sobre las diversas maneras de vivir los deseos, el placer y el género o la necesidad de reflexionar sobre la violencia cultural que comporta el sistema patriarcal y heteronormativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, R. (2010).. El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, (2), 25-153.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- 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.
- Hernández Sánchez, C. (2008). *Educación sexual para niños y niñas de 0 a 6 años*. Madrid: Nárcia.
- INJUVE. (2011). *Jóvenes y diversidad sexual*. Madrid: INJUVE.
- López Sáncenz, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López Sáncenz, F. (2006). *Homosexualidad y familia*. Barcelona: Grao.
- Moliner, L., y Francisco, A. (2016). 2 mamás y un hijo biológico: trabajando la diversidad familiar en la formación de maestros/as. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 137-154.
- Martxueta, A. (2013). *Claves para atender a la Diversidad afectivo-sexual en el Contexto educativo* (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco).

Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid: Madrid.

Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un metaanálisis. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202.

Penna, M. y Sánchez, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 83-98.

Pichardo, J.I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.

Platero, L/R. (2014). *TRANS*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Rodríguez Pareja, M. (2015). *Análisis de la formación inicial del profesorado de secundaria en la atención a la diversidad afectivo- sexual*. (Trabajo Fin de Máster. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Universidad de Almería: Almería).

Sánchez Sáinz, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: Catarata.

Sánchez Sáinz, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Madrid: Catarata.

TRAYECTORIAS ESCOLARES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA

Barrozo, Natalia Noemí¹, Schewe, Carolina Lelia² Y Pereyra, Cristina³

¹ ICSOH, UNSa, CONICET, Argentina
e-mail: nathy.barrozo@gmail.com

² IESYH, UNaM, CONICET, Argentina
e-mail: lelia.schewe@gmail.com

³ FHCS-UNPSJB, CONICET, Argentina
e-mail: pereyra.cristina@gmail.com

Resumen. En las últimas décadas, los movimientos de y para personas con discapacidad, junto a otros grupos de militancia, han hecho sentir el reclamo por sus derechos en muchas esferas sociales. En este marco, el derecho a la educación constituye un campo de luchas y disputas interesantes de indagar.

En Argentina la educación secundaria es obligatoria y este hecho permite el reclamo por la escolarización de los adolescentes y jóvenes con discapacidad. El debate sobre el derecho a la educación y el cumplimiento efectivo de los tratados y normativas en relación a las situaciones de discapacidad constituyen un campo de estudio e investigación que cada vez está cobrando mayor fuerza.

El propósito de este trabajo es plantear la discusión sobre marcos normativos y lo que acontece en la práctica, a la luz del marco teórico sobre educación inclusiva, como así también mostrar un acercamiento a los desafíos y tensiones que presentan las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes con discapacidad en las escuelas de Argentina.

Palabras clave: Educación - Trayectorias Escolares - Jóvenes - Discapacidad.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En el presente escrito se expone un análisis acerca de las formas que adquieren las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes con discapacidad, a partir de los aportes de diferentes investigaciones en curso que problematizan estos procesos¹⁰⁵.

Entendemos que “centrar la mirada en las trayectorias escolares permite una aproximación a los modos en que los y las adolescentes y jóvenes efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo” (Briscoli; 2016: 135), lo que significa que “se definen como un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual” (Ídem). De los avances de nuestras investigaciones se exponen en este trabajo los siguientes aspectos acerca de las formas de escolarización: 1) Las políticas públicas en relación a la educación secundaria y discapacidad; 2) Las relaciones entre las concepciones de los diferentes agentes escolares que participan en y toman decisiones sobre los procesos de escolarización y las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan.

Al momento de caracterizar la escuela secundaria consideramos necesario mencionar que “este nivel tiende al crecimiento y la masificación en casi todos los países de mediano y alto desarrollo como la Argentina. Sin embargo, existen varios factores que actúan como freno a esta expansión. Algunos tienen que ver con las características de la oferta (o su lisa y llana inexistencia) y otros con las condiciones sociales necesarias para sostener la escolarización de los adolescentes y jóvenes, en especial en contextos de crisis y exclusión social, como es el caso de la Argentina de los últimos años” (Tenti Fanfani; 2003: 11). En los casos que analizamos, aparece como relevante la cuestión de las condiciones materiales e institucionales de las escuelas, siendo el principal motivo del fracaso de las políticas públicas y la causa de la toma de decisiones arbitrarias sobre las trayectorias educativas de las personas con discapacidad. Siguiendo a Tenti Fanfani (2003), acordamos con que “en las condiciones actuales de escasez pronunciada de recursos fiscales todo se reduce a lo esencial, esto es, cómo garantizar el simple funcionamiento de los establecimientos educativos. En estas condiciones lo más probable es que predomine una simple lógica de la proliferación de lo que existe sin que se presenten demasiadas oportunidades de discutir lo esencial, es decir, la cuestión de las finalidades y los sentidos que tiene la escolarización de todos los adolescentes y jóvenes en la Argentina actual” (Ibíd: 12).

105-Discapacidad e inclusión: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria. Título de la tesis en proceso de elaboración. Inscripta Doctorado Universidad Nacional de la Plata.

-Educación Secundaria y Discapacidad: análisis de los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad en Salta. Título de la tesis en proceso de elaboración. Inscripta Doctorado Universidad Nacional de la Plata.

-Experiencias, Prácticas y Políticas socio-educativas de integración/inclusión. Un estudio sobre el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la ciudad de Comodoro Rivadavia-Chubut. Título de la tesis en proceso de elaboración. Inscripta Doctorado Universidad de Buenos Aires.

Cabe resaltar que el formato escolar de la educación secundaria en Argentina, responde a su configuración histórica, esto quiere decir que “en el momento fundacional su razón de ser tenía que ver con los procesos de reproducción ampliada de las élites en un contexto de desarrollo de la sociedad industrial y urbana que acompañó el proceso de incorporación de la economía argentina en el sistema capitalista mundial. Su racionalidad inicial era claramente selectiva: llegaban a la secundaria los hijos de las clases dominantes y los de los sectores medios emergentes que habitaban en las grandes ciudades. Además de los ‘herederos’ (como se los denomina en Francia a los hijos de las clases dominantes) llegaban algunos hijos de las clases subordinadas (‘los becarios’). Éstos por lo general consideraban su incorporación a este nivel de enseñanza como un privilegio y nunca como un derecho (Tenti Fanfani; 2003: 11). Por lo tanto, la universalización y ampliación de la obligatoriedad del nivel medio, ha generado nuevas oportunidades para los habitantes del suelo argentino, entre ellos, para las y los jóvenes con discapacidad, para quienes el derecho a la educación no estaba garantizado.

OBJETIVOS

- Describir los documentos normativos nacionales e internacionales sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el Nivel Secundario.
- Analizar las relaciones entre las concepciones de los diferentes agentes escolares que participan y toman decisiones sobre los procesos de escolarización y las condiciones materiales e institucionales de las escuelas.
- Contribuir, a partir de estas reflexiones, a pensar posibles intervenciones para transformar las escuelas secundarias en espacios inclusivos de aprendizaje.

DESARROLLO

Hace algunas décadas se viene remarcando la necesidad de producir conocimiento acerca de las situaciones de discapacidad a partir de las voces de las personas que la experimentan, ya que en muchas ocasiones las investigaciones en el campo de la discapacidad han perpetuado una mirada estigmatizadora, opresora y patologizante. De este modo, en este trabajo, la construcción metodológica se basa en un diseño cualitativo que permite mostrar y dar visibilidad a las diversas formas que adquieren las trayectorias escolares atravesadas por la variable discapacidad.

Las estrategias metodológicas adoptadas, consistieron en: indagación y lectura de la normativa vigente, observaciones de las instituciones educativas y de las dinámicas de las comunidades de las que forman parte las personas con discapacidad, y entrevistas a distintos actores involucrados en los procesos escolares: entre ellos docentes de apoyo a la inclusión y estudiantes con discapacidad.



A partir de la información obtenida, dividimos el análisis en dos instancias:

1. Políticas educativas y normativa existente sobre inclusión y discapacidad en el Nivel Secundario.

A partir de una serie de luchas, protestas y militancia de personas con discapacidad, organizaciones y sus familias, en el año 2006 se aprueba un documento internacional que es clave para la defensa de los derechos de las personas con discapacidad: la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Argentina adhiere y firma la CDPD en el año 2008, y en 2014 la convierte en ley N° 26.378. Asimismo en Argentina, en el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional 26.206, la cual establece entre sus postulados más importantes, la extensión de la escolaridad obligatoriedad que ahora abarca todo el nivel secundario.

En el marco de esta nueva política, se están llevando adelante una serie de acciones para garantizar este derecho. Tal como hemos afirmado, “hacia nuestros días, se pretende alcanzar la vigencia de la Ley de Educación Nacional 26.206 (...) para ello se han establecido una serie de lineamientos, expuestos en Resoluciones del Consejo Federal de Educación, como las 'Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria' (Res. CFE 103/10, anexo I) que establecen la necesidad de gestar las transformaciones culturales, institucionales y pedagógicas necesarias para que todos los adolescentes y jóvenes, desde sus diversas situaciones de vida y trayectorias escolares previas, reciban una educación secundaria de calidad” (Barrozo y Schewe; 2016: 10).

Esta política educativa de inclusión y de extensión de la obligatoriedad del nivel secundario, constituye un cambio histórico sumamente significativo: se están discutiendo, debatiendo y adecuando los formatos escolares, para garantizar el derecho a la educación. Las instituciones educativas y sus actores están atravesando una etapa de transición: se van gestando cambios significativos en materia de inclusión, al mismo tiempo que perduran prácticas segregadoras al interior de escuelas que se proclaman como inclusivas. Aunque, Pereyra (2015) señala que “los registros de campo obtenidos (...), dan cuenta de que la matrícula de educación especial nunca ha descendido sino más bien va en ascenso” (Pereyra; 2015: 61).

En los documentos normativos resta preguntarnos qué se entiende por inclusión educativa y cómo se conjuga esto con la existencia de una modalidad específica -la de Educación Especial- para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. De acuerdo con nuestro análisis, aparece una contradicción entre los postulados de inclusión educativa en los que se sostiene que los estudiantes con discapacidad no tienen que ser segregados en espacios “especiales”, sino participar de procesos inclusivos y de la transformación de las escuelas comunes; y la modalidad de Educación Especial que debe cambiar su impronta destinada a personas “especiales”, para de trabajar a la par con las escuelas de educación común, para permitir que el proceso de inclusión escolar se desarrolle de

la mejor manera posible, y cuente con los recursos y las innovaciones que sean necesarios.

En los documentos del Consejo Federal de Educación, Resolución CFE N° 155 “Modalidad Educación Especial” (2011c), se vislumbra el enfoque del modelo social de la discapacidad propuesto por la OMS y plasmado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad acerca de hacer efectivo el derecho a la educación, y para que éste se efectivice en igualdad de oportunidades, “(...) los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, (...) los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; (...) c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión” (Art. 1 y 2).

2. Relaciones entre las concepciones de los diferentes agentes escolares y las condiciones materiales e institucionales de las escuelas

A pesar de que la “inclusión” se constituye como la “nueva meta escolar” de la escuela secundaria, existe una importante disparidad provincial en cuanto a las estructuras que se han implementado para llevar adelante los lineamientos de la Modalidad (Padín, 2013). El material de campo y la información obtenida de nuestras investigaciones nos permiten plantear que son variadas y diversas las relaciones que se han configurado entre la educación común y la Educación Especial, particularmente en el nivel secundario. Además de las políticas públicas y la normativa, hemos analizado:

Respecto a las condiciones materiales e institucionales que brindan las escuelas de educación común y de Educación Especial, la mayoría de ellas no suele contar con los recursos necesarios. Una de las cuestiones más visibles, tiene que ver con la escasa cantidad de docentes y la gran cantidad de estudiantes, lo que dificulta la efectivización de los “apoyos” necesarios para las personas con discapacidad. Otras condiciones ausentes son aquellas que dependen e involucran la infraestructura edilicia, la formación de los docentes, las tecnologías de apoyo, el material de estudio. Este aspecto se articula con las relaciones a escala interinstitucionales, que en el marco de las normativas y legislaciones educativas recientes, estarían expresadas en las relaciones entre educación común y educación especial. La mayoría de las escuelas de educación especial del país cuentan con maestras que realizan prácticas de “apoyo” a la escolarización de niños/as, adolescentes y jóvenes con discapacidad que concurren tanto a escuelas de educación común como de educación especial, de todos los niveles



y modalidades del sistema educativo. La incorporación de estos “apoyos” en el nivel secundario fue reciente, en estos últimos años, a diferencia del nivel primaria la escuela secundaria presenta “resistencias” a la “inclusión” de estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, también planteado en términos de “resistencias” que se ponen en juego son las concepciones respecto a los procesos escolares de adolescentes y jóvenes en la secundaria, que tensionan las trayectorias escolares que desarrollan en las escuelas secundarias. Se pueden visualizar dos concepciones que se ponen en tensión, por un lado, una concepción esencialista que “refuerza la idea de que sus dificultades son fundamentalmente internas y causadas principalmente por sus déficits; tiende a sobrevalorar el papel de un tipo de diagnóstico centrado en la comprensión del déficit y en su clasificación; deposita la responsabilidad educativa con respecto a la enseñanza para estos alumnos en un "profesorado especializado" y, en consecuencia, limita la responsabilidad del profesorado regular en su educación. También por ello tiende a reforzar la segregación del alumnado a través de dispositivos (aulas, grupos, centros) "especiales" paralelos al ordinario, que concentran y acaparan la mayor parte de los recursos especiales o extraordinarios del sistema” (Echeita y Simón; 2007). Por otro lado, se sostiene una concepción Interaccionista que “adopta como presupuesto fundamental que las posibilidades de progresos significativos hacia una escolarización de calidad para todos, depende de que asumamos que las dificultades experimentadas por algunos alumnos son el resultado de una interacción entre las condiciones personales de los alumnos y de la forma que hemos elegido de organizar las escuelas, como de los estilos y formas de enseñanza que les ofrecemos” (Echeita y Simón; 2007).

De este modo, las diferentes configuraciones entre los aspectos que tienen lugar en la escuela, facilitan o no los procesos educativos que analizamos. Esto significa que las condiciones materiales e institucionales que cada escuela secundaria presenta, determinan los procesos educativos, teniendo en cuenta que son necesarios recursos específicos correspondientes a configuraciones de apoyo a la enseñanza. Además, la formación docente y la accesibilidad de los espacios, entre otros factores, requieren la reorganización de los tiempos y las formas institucionales tradicionales (Barrozo y Schewe; 2016)

EVIDENCIAS

En relación a las formas de escolarización que atraviesan las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria hemos identificado las siguientes:

- Acompañamiento individual: Con acompañante terapéutico-cuestión individual.
- Acompañamiento institucional: Con convenios interinstitucionales con las escuelas de educación especial.
- Acompañamiento externo: Sin acompañamiento, pero con intervención (diagnósticos o informes) de otros profesionales.

- Posibilidades de acompañamiento institucional: Sin acompañamiento y sin intervención de otros profesionales pero con posibilidades de que la escuela secundaria los gestione.
- Sin acompañamiento: Sin acompañamiento y sin intervención de otros profesionales y sin posibilidades de que la escuela secundaria los gestione.

Quienes acompañan estos procesos son las maestras de “apoyo” a la inclusión (en adelante, MAI). Las MAI forman parte de un dispositivo y formato específico denominado “Configuraciones de apoyo”, por el cual la Educación Especial como modalidad, interviene en los distintos niveles del sistema educativo. Se entiende por “apoyos” a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria (Orientaciones 1, 2009). Estos “apoyos” se materializan a través de las prácticas y los sentidos que construyen las MAI en las relaciones con otros/as sujetos educativos y en el marco de las políticas socioeducativas –tanto nacionales como provinciales- para “garantizar” la “inclusión educativa”.

Pero si nos detenemos a analizar estos recursos y apoyos a la inclusión, generados para acompañar las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes con discapacidad, coincidimos con Sinisi (2010) en que éstos no necesariamente implican un cambio en las prácticas y en los procesos de exclusión, dado que la experiencia escolar de los “incluidos” continua atravesada por procesos de segregación, discriminación y marginalización constituyéndose en “excluidos de adentro”.

En las entrevistas realizadas a las MAI que acompañan las trayectorias de adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias, expresaron que “no imaginaban al nivel secundario como un nivel que podría brindar una respuesta a todos alumnos”. Esto se podría considerar como una consecuencia del carácter elitista del nivel secundario al que hacíamos mención. También plantean que por parte de las escuelas de Educación Especial “existía una concepción y una representación que situaba a sus alumnos/as en un lugar de ‘imposibilidad’ para transitar la escuela secundaria”, dado que consideraban que “todos los alumnos/as como transitaban un ‘ritmo de aprendizaje’ diferente y tenían un enfoque de trabajo diferente al interior de la escuela común, tenían que ir a la modalidad de enseñanza de adultos, no al secundario”. Entendemos que esta visión y representación de los docentes en relación a las posibilidades de los estudiantes con discapacidad constituyen verdaderas biografías intelectuales anticipadas (Cesca, 2002) porque se terminan definiendo previamente las oportunidades que las instituciones y los agentes educativos (docentes) les permiten a los sujetos de la educación.

Por otro lado, las MAI, expresan que “sentían temor y dudas desde su formación en Educación Especial” no sólo para “articular y orientar a profesores de secundaria” sino también para “abordar el objeto de conocimiento de las distintas disciplinas, geografía, física, química y otras materias”. Respecto a la articulación entre



escuelas de Educación Especial y escuelas comunes se “presentaban resistencias para acordar reuniones con los profesores y directivos, como así también con profesionales de salud y las familias de los estudiantes con discapacidad”. Las mismas “dificultades se presentaban en los momentos y espacios institucionales donde las MAI se encontraban con los profesores de las materias para realizar orientaciones en las propuestas pedagógicas y en las planificaciones para los estudiantes con discapacidad”.

CONCLUSIONES

Al describir las formas que adquieren las trayectorias escolares de las personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina, se demuestra que las lógicas del sistema escolar resultan exclutoras. Los procesos de escolarización, pensados en relación a la propuesta de la educación inclusiva, a la luz de los aportes del Modelo Social y de Derechos Humanos, requieren de un mayor compromiso por parte de los gestores de las políticas, quienes han obviado la distribución de recursos para su implementación.

Esperamos poder contribuir, a partir de estas reflexiones -desde la investigación y la docencia universitarias- a pensar posibles intervenciones para transformar las escuelas secundarias en espacios inclusivos de aprendizaje para todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrozo, N. y Schewe, C. (2016) Discapacidad y derecho a la educación: aproximaciones acerca de los procesos de escolarización de jóvenes con discapacidad en escuelas secundarias. Actas de las VII Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXXVIII, núm. 154.
- Cesca, P. (2002) El derecho a pensar o pensar en derecho. Ponencia presentada en las Jornadas sobre los Derechos del Niño, organizadas por la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. (24 de junio de 2010). Propuestas de Inclusión y/o regulación de las trayectorias escolares en la educación secundaria. [Resolución N° 103]. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/103-10.pdf>
- Echeita y Simon (2007) En Rafael de Lorenzo y Luis Cayo Pérez Bueno (2007) Tratado sobre Discapacidad. Madrid: Thomson & Aranzadi
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (14 de diciembre de 2006). Ley Nacional de Educación [N° 26206] DO: Información Legislativa 2006. Recuperado

de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (14 de octubre de 2009). Educación especial: una modalidad del sistema educativo en Argentina. [Ley 26206]. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especial09.pdf

Padin, G. (2013). La Educación especial en Argentina: desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 7(2).

Pereyra, C. (2015). La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones de educación especial de niños en contextos de pobreza. *Revista Ruedes*. 4 (6).

Tenti Fanfani, E (2003). Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires. Altamira.

DEFICIENCIA VISUAL Y CONTENIDOS EDUCATIVOS DIGITALES

Sancho Caneda, Eugenio ¹

Centro de Recursos Educativos “Santiago Apóstol”

ONCE Pontevedra, España

¹e-mail: crepontevedra@once.es / esc@once.es

Resumen. La utilización de la tecnología tiene un significado importante para las personas con discapacidad visual. Por una parte, supone la posibilidad de realización de muchas tareas cotidianas que antes no estaban a su alcance. Pero también pueden suponer una barrera de comunicación, si los nuevos sistemas informáticos no están diseñados para todos o no conseguimos adaptarlos.

Palabras clave: Accesibilidad, inclusión, ceguera, deficiencia visual, libro digital.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es ya una realidad en cualquier entorno. La tecnología está presente en todas las actividades de la vida, tanto en casa como en el ámbito escolar y laboral para acceder a la información. Pero deberíamos poder hacerlo todas las personas, incluidas las que tienen una discapacidad visual, ya que favorece la inclusión social y académica.

La revolución que han supuesto las TIC en la enseñanza y la implantación de plataformas educativas, en las que se implementan cursos y materiales como los “libros digitales”; están generando una serie de problemas de inclusión para las personas con discapacidad.

OBJETIVOS

Es necesario, por tanto, conocer las adaptaciones y los recursos existentes para posibilitar el acceso de las personas con discapacidad visual a la tecnología así como, también, mostrar los problemas de accesibilidad que encuentra un estudiante deficiente visual a la hora de acceder a los contenidos educativos en una plataforma digital.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

“La comunicación en los ordenadores viaja delante de usted, los libros viajan con usted y a su velocidad.”

Umberto Eco

Cada día es más frecuente que las administraciones públicas, desarrollen plataformas educativas a través de las cuales, profesorado y alumnado de los centros desarrollan su actividad educativa diaria en un entorno virtual de aprendizaje que les va a permitir acceder a contenidos digitales. ¿Qué sucede con las personas que tienen alguna discapacidad? ¿Las plataformas digitales son accesibles? ¿Y los contenidos educativos?

¿Dispone una persona ciega o deficiente visual de herramientas de acceso?

Una persona ciega o deficiente visual posee una serie de herramientas que le permiten acceder a la información digital, estas herramientas son:

Lectores de pantalla.- Un lector de pantalla es un software que permite a las personas ciegas o con graves problemas de visión emplear un ordenador. Un lector de pantalla intenta identificar e interpretar qué se muestra en la pantalla de un ordenador para presentarlo de forma alternativa, normalmente mediante voz o con una línea

braille, es decir para poder ser escuchada o ser leída en braille a través del tacto.

Magnificadores de pantalla: Los magnificadores de pantalla o sistemas de ampliación de pantalla, son un software, que permite visualizar la pantalla con un considerable aumento en su tamaño, además de permitir cambiar los contrastes, tamaños y forma de los cursores, verbalización de contenidos, etc. Es decir que el usuario puede adaptar la pantalla a sus necesidades de visión.

¿Son las plataformas educativas accesibles?

Cuando una persona con ceguera o deficiencia visual entra en una plataforma educativa, no suele tener problemas de acceso, es decir, puede navegar y entrar de manera autónoma a los distintos sitios de la plataforma como: foros, correo electrónico, calificaciones, temario, horarios, etc.

Podemos concluir, después de haber contestado las preguntas anteriores, que una persona ciega o deficiente visual puede realizar su actividad educativa con normalidad en un entorno digital, ya que dispone de herramientas que le facilitan el acceso a las plataformas educativas y estas son accesibles.

¿Puede una persona ciega o deficiente visual desarrollar su actividad educativa diaria en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros?

Normalmente los contenidos de las plataformas educativas suelen ser libros de texto mal llamado “libro digital” que consiste en un libro que se ha escaneado y que se ha colgado en la plataforma en formato PDF (cosa que ocurre en la mayor parte de las plataformas) el alumno se encuentra con un documento gráfico o fotográfico, es decir, el texto es una especie de fotocopia digital.

Los alumnos ciegos, que utilizan lectores de pantalla, no podrán acceder a la información del libro ya que su herramienta de acceso, simplemente reconocerá que lo que hay en pantalla es una imagen y así lo verbalizará, la salida de voz dirá “imagen” o “fotografía” pero no verbalizará nada más, el texto es un gráfico y el lector de pantalla no lo puede verbalizar; por el mismo motivo, tampoco puede hacer que el contenido se presente en una línea braille para poder ser leído a través del tacto.

El alumno deficiente visual tendrá que intentar leer el contenido poniendo su magnificador a un tamaño y con el contraste que necesita, pero muchas veces el documento está mal escaneado, y al ser ampliado es casi imposible leer ya que el documento se distorsiona al pixelarse porque normalmente a estos archivos para evitar que pesen mucho al subirlos a la Web se le baja la resolución.

¿Por qué llamamos libro digital a lo que antes se llamaba fotocopia?

Cuando escaneamos un libro y lo subimos a la Web decimos que tenemos un



“libro digital” y si el libro se corresponde con un texto educativo entonces decimos tenemos un contenido educativo digital, pues bien en realidad lo que tenemos es un documento digitalizado, nada que ver con un libro digital.

Un libro digital es aquel que está diseñado para ser leído a través de cualquier dispositivo como: ordenadores, tablets, smartphones, libro electrónico, etc., y no debe ser un mero archivo digitalizado, sino que tienen contenidos interactivos, hipertextos, multimedia: vídeos, sonidos, etc.; el problema con el que se encuentran las personas con discapacidad visual con este tipo de libros es que los diseñadores no tienen en cuenta las Pautas de Accesibilidad y por lo tanto, aunque la persona con deficiencia visual dispone de los medios técnicos adecuados para el acceso a la información, en realidad le resulta imposible utilizar los contenidos.

Algunas comunidades autónomas ya están comenzando a hacer experiencias de aulas virtuales. Ejemplo:

“La Xunta de Galicia incorpora 26 centros más al proyecto de libro digital 'E-DIXGAL' Está previsto que la iniciativa llegue este curso a 6.000 alumnos de 5º y 6º de primaria y 1º de ESO, y a un total de 110 centros educativos. Los materiales, completamente gratuitos para las familias, serán de acceso online y offline.

Profesorado y alumnado de los centros implicados desarrollan su actividad educativa diaria en un entorno virtual de aprendizaje que les va a permitir acceder a contenidos digitales para 5º y 6º de primaria y 1º de ESO.”

Pues bien, algunos alumnos con deficiencia visual ya están en estas aulas y el acceso a los contenidos les está siendo imposible. ¿Es esto inclusión educativa?

La escuela inclusiva debe hacer frente a todas y cada una de las necesidades de los alumnos y alumnas que la componen, con independencia de sus características y circunstancias. La inclusión de alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias es un hecho. Es necesario que la implantación de la tecnología digital no genere exclusión entre el alumnado, sino que se atienda a las necesidades de todos y que facilite la inclusión.

¿Es más caro y más difícil diseñar los materiales educativos accesibles?

Hablar de Accesibilidad Web es hablar de un acceso universal a la Web, independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y capacidades de los usuarios.

La idea principal radica en hacer la Web más accesible para todos los usuarios independientemente de las circunstancias y los dispositivos involucrados a la hora de acceder a la información. Partiendo de esta idea, una página accesible lo sería tanto para una persona con discapacidad, como para cualquier otra persona que se encuentre bajo circunstancias externas que dificulten su acceso a la información.

Para hacer el contenido Web accesible, se han desarrollado las denominadas Pautas de Accesibilidad en la Web, cuya función principal es guiar el diseño de páginas Web hacia un diseño accesible, reduciendo de esta forma barreras a la información.

Son 14 pautas que proporcionan soluciones de diseño y que utilizan como ejemplo situaciones comunes en las que el diseño de una página puede producir problemas de acceso a la información. Igualmente, se han desarrollado Pautas de Accesibilidad para Herramientas de Autor, cuyo objetivo es ayudar a los desarrolladores de software a la hora de crear herramientas de autor para producir contenido Web accesible.

Es decir, disponemos de normas, pautas, herramientas de autor, etc., para poder diseñar materiales educativos accesibles y además no supone un incremento significativo del coste de desarrollo.

Algunas razones por las que es importante conseguir una Web accesible

-Es un derecho de las personas con discapacidad: Es necesario garantizar el acceso a la Web a todos los ciudadanos, en igualdad de condiciones y nivel de autonomía.

-Es una obligación legal.

Las páginas en Internet de las Administraciones públicas deben ser accesibles antes del 31 de diciembre de 2005.

Ley 34/2002 de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico (Lssice)

Ley 51/2003 de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (Liondau)

-Contribuye al Diseño para Todos.

Los sitios Web accesibles también benefician a los usuarios sin discapacidad, al asegurar que los sitios sean fácilmente navegables y se pueda acceder a ellos desde una variedad de dispositivos y situaciones.

CONCLUSIONES

Hay que pensar en el enorme impacto que las nuevas tecnologías tienen en la educación, tenemos unas grandes herramientas y muy atractivas para los alumnos, pero ese impacto no será efectivo, si dejamos fuera del sistema educativo a muchas personas, que por causa de una discapacidad no tienen acceso a la información, para ello debemos exigir que se cumplan las leyes y las Pautas de Accesibilidad.



“En un mundo ideal, deberíamos tener grandes escuelas con grandes profesores absolutamente en todos lados. Sin embargo, la realidad es que siempre habrá lugares donde buenos profesores no puedan o no quieran ir (...) Si vamos a nivelar la cancha de la educación en el mundo, necesitamos un sistema alternativo que también prepare a los niños a entrar a un ambiente de trabajo tecnológico (...) Ayúdenme a construir una escuela en la nube, un laboratorio de aprendizaje donde los niños se puedan embarcar en aventuras intelectuales al sentirse atraídos y conectados con mentores e información en línea”

Sugata Mitra

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cebrián, M. D. (2003) *Glosario de discapacidad visual*. Madrid: ONCE.

Varios autores (1999). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual (volumen I y II)*. Madrid: ONCE.

Varios autores (2004) *Tecnología y discapacidad visual. Necesidades tecnológicas y aplicaciones en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual*. Madrid: ONCE.

Mitra, Sugata. *The Hole in the Wall: Self-Organising Systems in Education*. Hardcover 2006

Umberto Eco *De Gutenberg a Internet* Conferencia pronunciada en la Academia italiana de estudios avanzados en Estados Unidos el 12 de noviembre de 1996. Traducción de Enrique Alvarado Noguera

Página Web del grupo ACCEDO de la ONCE <http://educacion.once.es/>

Xunta de Galicia. Espazo Abalar. Abalar: 05/09/2014 *E-DIXGAL: implantación del libro digital en los centros educativos*.

<https://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/es/noticia/e-dixgal-implantacion-del-libro-digital-en-los-centros-educativos>

w3c.es *Guía breve de accesibilidad Web*
<http://w3c.es/Divulgacion/GuiasBreves/Accesibilidad>

VIOLENCIA DE GÉNERO 2.0: UNA PROPUESTA DE MATERIALES DIGITALES PARA LA PREVENCIÓN Y SENSIBILIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Rubio Pulido, M^a de los Milagros¹

Servicio de Tecnologías Educativas de la Consejería de Educación y Empleo de la
Junta de Extremadura, España.

¹ e-mail: milagrosrubio@educarex.es

Resumen. La sociedad tecnológica actual permite que en el ámbito digital se plasmen los valores y prácticas socioculturales que son habituales en nuestras relaciones personales, también en el ámbito de las relaciones hombre-mujer. De este modo, la Red es un escaparate más para que se reproduzcan situaciones de violencia de género, propiciadas muchas veces por un control psicológico de la víctima a través de los medios telemáticos. Esta realidad, que muchos jóvenes llegan a justificar e incluso normalizar, debe analizarse por parte de los propios protagonistas, para erradicar cualquier signo de violencia e incluso iniciar campañas en contra de la misma. Con este propósito se publican los materiales digitales analizados en este artículo, que forman parte del programa “Foro Nativos Digitales” implementado y desarrollado por la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Estos materiales están destinados al alumnado de Educación Secundaria, se han publicado con licencia *Creative Commons* y están disponibles en Internet para cualquier usuario o institución interesada en trabajar la prevención y sensibilización respecto a la violencia de género 2.0., uno de los temas más mediáticos en la actualidad.

Palabras clave: violencia de género, materiales digitales, redes sociales, medios tecnológicos, igualdad entre hombres y mujeres.



INTRODUCCIÓN

Una de las lacras de nuestra sociedad, la violencia de género, se ha trasladado a la esfera de la ciudadanía digital, prioritariamente a través del uso de los dispositivos móviles y de las redes sociales. Estas redes, principales canales de información, relación y comunicación para adolescentes y jóvenes, son un nuevo escenario donde no solo se reproducen prácticas de discriminación hacia el sexo femenino, sino que también están permitiendo que estas prácticas sean cada más extensivas y punzantes, desde el punto de vista del control psicológico y socioemocional de la víctima, dado que la conectividad ubicua posibilita que dicho control se pueda ejercer las 24 horas del día, los 365 días del año.

Actualmente para trabajar la violencia de género en las edades adolescentes debemos tener en cuenta las TRIC como espacios cotidianos de interacción, especialmente en las relaciones afectivas (Aguado, 2013). El estudio realizado por Estébanez y Vázquez (2013) con población adolescente y población joven, concluye en que chicas y chicos hacen un uso distinto de las redes sociales, basado en estereotipos y actitudes sexistas que llegan a provocar formas de violencia de género en estas edades. El control ejercido por las parejas, los celos, la prohibición de estar en redes sociales, la prohibición de tener en las redes sociales a determinadas amistades, así como el traspaso de contraseñas como muestra de amor y confianza, son algunos ejemplos de maltrato (Carmen Repullo, 2016, p. 62).

En la Red se extienden las percepciones, usos, costumbres y valores que sustentan nuestra forma de ser y de actuar, como es la percepción que tenemos de la igualdad/desigualdad de género. Las redes sociales son un escaparate de los patrones sociales y culturales que operan en nuestra realidad. El mundo virtual no solo es un reflejo de lo que sucede en el plano físico, sino también un medio que fomenta conductas más virulentas por la sensación de impunidad o anonimato que se tiene detrás de una pantalla. Esta realidad hace necesario implementar estrategias educativas acordes con las características de la ciudadanía en Red, especialmente en los menores, para luchar contra los roles clásicos que perpetúan las desigualdades entre los géneros.

En el presente artículo se ha optado por la convención que otorga el lenguaje a los sustantivos masculinos para la presentación de ambos sexos, como opción lingüística utilizada con el único fin de facilitar la lectura y economizar las expresiones.

OBJETIVOS

La Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, consciente de que debe afrontar las necesidades formativas de los menores como ciudadanos digitales, pone a disposición de todos los centros educativos, tanto del territorio autonómico como nacional, diversos materiales para trabajar la violencia de género en las Red destinados al alumnado de Educación Secundaria, con los siguientes objetivos:

- Prevenir, erradicar o minimizar situaciones de violencia de género

mediadas por las tecnologías de las relaciones y las comunicaciones.

- Sensibilizar a la población adolescente y juvenil sobre el uso seguro y responsable de los medios digitales en las relaciones de pareja.
- Identificar y analizar relaciones personales basadas en el control apoyado por los medios telemáticos, destacando las redes sociales.
- Ofrecer formación e información sobre estrategias y recursos de apoyo a la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) para luchar contra la violencia de género 2.0.
- Potenciar el uso de los medios tecnológicos y las ventajas que nos ofrecen para realizar campañas en contra de la violencia de género.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Los materiales digitales diseñados para trabajar la violencia de género 2.0 desde un enfoque educativo, forman parte de un proyecto más amplio de la Consejería de Educación de Extremadura, denominado Programa “Foro Nativos Digitales”. Por ello es necesario explicar los antecedentes que han propiciado el diseño de estos materiales, antes de explicar cómo están estructurados y cómo se aplican.

Antecedentes

A comienzos del año 2015, el Servicio de Tecnologías Educativas de la Secretaría General de la Consejería de Educación de Extremadura realiza un estudio¹⁰⁶ centrado en el uso de los dispositivos móviles y aplicaciones en redes sociales para esta Comunidad, dirigido al alumnado en edad escolar (en concreto desde 5º de Educación Primaria hasta 2º de Bachillerato) confrontando las opiniones de los menores con sus padres. En dicho estudio participaron 1983 alumnos y 1677 padres.

Entre las principales conclusiones, destaca que el 100% de los encuestados menores se conecta a Internet y más de 90% utiliza dispositivos móviles, confirmándose así la identidad de los alumnos como ciudadanos digitales, lo que no presupone que sean competentes digitalmente. A medida que aumenta la edad de los menores, desciende la supervisión por parte de sus padres, siendo también mayores las necesidades tecnológicas que tienen, lo que supone mayor riesgo para tener conductas adictivas, estar expuestos a ciberdelitos y otros peligros de la red.

Estos datos apoyan la necesidad de implementar programas para promover en el alumnado la reflexión sobre el uso que realiza de las nuevas tecnologías, así como la capacidad de entender, controlar y autogestionar los propios comportamientos en los contextos de interacción virtual; y para favorecer el debate en los centros educativos

¹⁰⁶ <http://enmarchaconlastic.educarex.es/presentacion-encuesta>



sobre el uso seguro y responsable de las TIC.

Con este propósito se lanza el programa “Foro Nativos Digitales”¹⁰⁷ durante el curso 2014-2015 como experiencia piloto, coordinado por Don Francisco López Blanco (asesor técnico docente de la Consejería); haciéndose extensiva y oficial su convocatoria a partir del curso 2015-2016 para toda Extremadura, participando en la actualidad un total de 112 centros educativos¹⁰⁸.

Fruto de las valoraciones realizadas por los centros participantes en el programa, de las prescripciones en la legislación educativa vigente¹⁰⁹ para desarrollar desde la escuela valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, de las investigaciones más recientes sobre violencia de género en España, destacando los estudios de Carmen Ruíz Repullo y de la proliferación de noticias sobre ciberbullying y violencia de género en la Red como uno de los temas más mediáticos de los últimos meses (cítase por ejemplo la grabación de la violación múltiple en San Fermín 2016, Pamplona¹¹⁰), surge la necesidad de ampliar los materiales existentes en el programa con nuevos temas vinculados a la prevención de la violencia de género 2.0.

Diseño y estructura del material

Los materiales digitales para la prevención y sensibilización hacia la violencia de género 2.0 se diseñaron durante el año 2016 y se publicaron con licencia *Creative Commons* BY-NC-SA 3.0 en octubre del mismo año. Se han diseñado en base a diversas fuentes (bibliográficas, legislativas, documentales, telemáticas, etc.) y están disponibles como recurso educativo abierto en el portal *En Marcha con las TIC* de Educarex¹¹¹ para toda la comunidad educativa, teniendo un acceso libre y gratuito para cualquier persona y/o institución interesada, incluso externa al programa.

Mi interés en presentar esta experiencia es que he sido una de las principales responsables en la creación de dicho material, junto a otros colaboradores que forman parte del Grupo de Software Educativo de Extremadura (GSEEX), equipo dependiente de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura.

Afrontar el diseño de este material ha supuesto realizar un amplio análisis de la información existente al respecto, desde una doble perspectiva:

- Por un lado realizar la búsqueda de materiales similares para analizarlos y filtrarlos convenientemente como recursos de referencia.
- Por otro lado contrastar los datos existentes de estudios e investigaciones recientes sobre la violencia de género 2.0, principalmente en España.

¹⁰⁷ <http://enmarchaconlastic.educarex.es/foroinfo>

¹⁰⁸ <http://enmarchaconlastic.educarex.es/foroinfo-2>

¹⁰⁹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

¹¹⁰ <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/09/02/57c965b8268e3e9d218b463e.html>

¹¹¹ <http://enmarchaconlastic.educarex.es/foro-nativos-digitales-index>

Tras la búsqueda, recopilación, clasificación y análisis de la información recabada, surge la necesidad de tratar la violencia digital desde la raíz, desde los estereotipos sexistas y tópicos del amor romántico que influyen poderosamente en los adolescentes y que son omnipresentes en los medios de comunicación de masas, entre ellos las redes sociales. Por ello se ha propuesto un bloque temático compuesto por tres unidades, que son las siguientes: “Estereotipos y lenguaje sexista en la Red”, “Mitos del amor romántico en la Red” y “Violencia de género en la Red”.

1. Estereotipos y lenguaje sexista en la Red: Internet y las redes sociales, escenarios de los patrones sociales y culturales de nuestra realidad, presentan estereotipos de género que trasladan a nuestros adolescentes modelos de conducta asociados a mujeres y hombres, simplistas y en ocasiones **discriminatorios**. Del mismo modo, el uso que en estos medios se hace del lenguaje verbal y visual es otro de los elementos que interviene en la perpetuación de esos estereotipos de género. Con la finalidad de analizarlos y de potenciar una actitud crítica hacia los roles clásicos presentes en el escaparate virtual se diseña esta unidad. Podemos consultarla en la URL: <http://enmarchaconlastic.educarex.es/estereotipos-y-lenguaje-sexista-en-la-red>



Figura 1. Estereotipos y lenguaje sexista en la Red

2. Mitos del amor romántico en la Red: “el amor para toda la vida”, “la media naranja”, “los celos como signo de amor”, “el amor lo cambia todo” son ideas, creencias, mitos del amor romántico que se transmiten también a través de las redes sociales. Debemos cuestionarnos qué tipo de relaciones y estilos amorosos son los que la juventud está mostrando actualmente, utilizando como medio de expresión las tecnologías emergentes, en especial las redes sociales, al ser uno de los principales recursos que emplean para su socialización y comunicación. Podemos consultar esta unidad en la URL: <http://enmarchaconlastic.educarex.es/mitos-del-amor-romantico>



Figura 2. Mitos del amor romántico en la Red

3. Violencia de género en la Red: bajo la forma de violencia de género se incluye todo acto de violencia física y psicológica. Cuando se produce a través de Internet y los medios tecnológicos, sobresale en este caso la violencia de tipo psicológico, en la que existen dos características que impulsan la victimización de las mujeres de forma online: la facilidad para hacer daño a través de la Red y el contacto permanente entre víctima y agresor. Los contextos digitales se están utilizando para repetir patrones de comportamiento basados en la violencia de género aprovechando la inmediatez, la disponibilidad, la falta de información de contexto y el anonimato que ofrece Internet; Es más preocupante aún que tendamos a la normalización de estas conductas, siendo necesario sensibilizar al respecto con esta unidad, que puede consultarse en la siguiente URL: <http://enmarchaconlastic.educarex.es/violencia-de-genero-en-la-red>



Figura 3. Violencia de género en la Red

Las tres unidades tienen una estructura similar y se componen de los siguientes materiales digitales: guía didáctica, presentación y dossier de materiales complementarios. Todos ellos pueden descargarse de forma empaquetada.

- La guía didáctica está destinada al docente y recoge la ficha técnica de cada tema (título, justificación, objetivos, contenidos, destinatarios,

metodología...), la secuencia de actividades a realizar con la duración previsible y los recursos necesarios, un apoyo conceptual para trabajar el contenido y las referencias bibliográficas utilizadas.

- La presentación pretende ser un recurso de utilidad para que el docente trate el tema junto a los alumnos, proyectándola en la Pizarra Digital. Contiene una síntesis de las actividades de la guía didáctica anterior (aspectos más relevantes, ejemplos ilustrativos sobre el tema, noticias de actualidad, casos prácticos, etc.) y destaca por el lenguaje utilizado, cercano al argot propio del colectivo adolescente, y por la significatividad de las ilustraciones que se han diseñado para generar expectación en los destinatarios, teniendo todas licencia Creative Commons.
- El material complementario recoge un repositorio de recursos interactivos, audiovisuales y documentales para que los alumnos trabajen el tema en diferentes entornos: no solo a nivel escolar, sino también familiar o incluso entre amigos.

Destinatarios y metodología de trabajo

Las tres unidades y sus materiales están destinadas al público en edad adolescente y juvenil, escolarizado en Educación Secundaria. Además los materiales complementarios también están pensados para que los padres puedan asesorarse al respecto y dar continuidad al trabajo escolar de una forma más distendida desde el ámbito familiar.

Aunque los centros participantes en el programa “Foro Nativos Digitales” trabajan estos temas de forma reglada, cualquier otro usuario, centro educativo e institución que no participe en el programa, ya sea del ámbito regional extremeño o de otra Comunidad Autónoma, tiene acceso a todos los materiales en la siguiente URL <http://enmarchaconlastic.educarex.es/foro-nativos-digitales-index>, pudiendo otorgarles la pretensión didáctica que se estime oportuna.

Es recomendable trabajar de forma secuenciada las tres unidades que conforman el bloque temático de violencia de género 2.0 por la interrelación existente entre ellas, aunque no es obligatorio e incluso cada centro tiene libertad para decidir si trabajar las tres unidades o solo alguna de ellas, en función de sus necesidades.

Actualmente se desarrollan las sesiones durante las horas de tutoría, estando a elección de cada docente el tiempo de dedicación y la selección de las actividades que quiere plantear. Por la transversalidad de los contenidos, relacionados con la prevención de la violencia de género y la coeducación, son unidades que pueden trabajarse también en el desarrollo curricular de las áreas, de forma interdisciplinar. Todas las actividades requieren un alto nivel de participación activa por parte del alumnado, para debatir, reflexionar, investigar, crear, etc. en base a sus experiencias e intereses, por lo que las tres unidades favorecen la educación por competencias.



EVIDENCIAS

Los materiales digitales expuestos se publicaron al inicio del presente curso escolar (2016-2017), estando actualmente en desarrollo las actuaciones de los centros educativos que están aplicando los mismos. Para favorecer el intercambio de experiencias entre los centros, así como servir de apoyo y asesoramiento pedagógico, se ha creado una comunidad virtual¹¹² donde tienen cabida los participantes en el programa “Foro Nativos Digitales”.

Algunos centros cuentan además con grupos de “Alumnos Ayudantes TIC” que tienen la misión de formar a otros alumnos del entorno respecto a los riesgos derivados del uso inadecuado de las tecnologías en las relaciones de amistad y/o de pareja. Para ello, está reflejando la trayectoria de su trabajo en un blog de grupo. Ejemplo de blog: <http://squadviolenciadegenero.blogspot.com.es/>

Para difundir los materiales, la Consejería está realizando una campaña a lo largo del curso, utilizando la cuenta en Twitter @foronativos, y diferentes canales de comunicación, destacando el portal *En Marcha con las TIC* y la *Gaceta Extremeña de la Educación*, donde podemos ejemplificar los siguientes artículos: “Educamos en valores: recursos didácticos contra la violencia sexista”¹¹³ y “Nuevos materiales del Foro Nativos Digitales para trabajar la violencia de género en la Red”¹¹⁴. Además, en los principales buscadores, son múltiples las referencias que existen al programa.

CONCLUSIONES

Consideramos que cambiar las actitudes y prácticas relacionadas con la violencia de género, ya sea en el entorno analógico o virtual, supone educar en valores de forma regular, planificada y perdurable en el tiempo, por lo que es necesario dar continuidad al programa “Foro Nativos Digitales” y a sus materiales. La buena acogida que está teniendo el programa así como la preocupación creciente en los medios por las situaciones de ciberbullying están propiciando el conocimiento y aplicación de los materiales digitales para trabajar la violencia de género 2.0.

La proyección de futuro desde la Consejería es seguir actualizando estos materiales, así como ampliarlos en base a las necesidades demandadas por quienes los pongan en práctica. Queremos destacar su utilidad no solo por los contenidos que abordan, sino también por el diseño, la estructura, la facilidad de uso y la disposición gratuita, abierta y online que tienen para la comunidad educativa de toda España.

¹¹² <https://plus.google.com/u/0/communities/103099310097458349300>

¹¹³ <http://enmarchaconlastic.educarex.es/229-nuevo-emt/recursos-para-el-aula/2729-educamos-en-valores-recursos-didacticos-contra-la-violencia-sexista>

¹¹⁴ <http://enmarchaconlastic.educarex.es/229-nuevo-emt/recursos-para-el-aula/2695-nuevas-materiales-didacticos-para-el-foro-de-nativos-digitales>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carmen Ruíz Repullo, Instituto Andaluz de la Mujer (2016). Voces tras los datos: una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes. Recuperado (15.02.2017) de

<http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4879&tipo=documento>

El Mundo (2016). Aparece un nuevo vídeo de la violación múltiple en San Fermín. Recuperado (17.02.2017) de

<http://www.elmundo.es/sociedad/2016/09/02/57c965b8268e3e9d218b463e.html>

Educarex, En Marcha con las TIC (2016). Foro Nativos Digitales. Recuperado (15.02.2017) de <http://enmarchaconlastic.educarex.es/foro-nativos-digitales-index>

LOS GRUPOS INTERACTIVOS. ACTUACIONES INCLUSIVAS DENTRO DEL AULA DE UN CENTRO PÚBLICO

Gómez- Cardoso Álvarez, M^a del Pilar¹, Martín-Cilleros, M^a Victoria² y Sánchez-Gómez, M^a Cruz³

Universidad de Salamanca, España

¹e-mail: pilargc1510@gmail.com,

²e-mail: viquimc@usal.es, ³e-mail: mcsago@usal.es

Resumen. Este trabajo es fruto de la práctica llevada a cabo en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de la provincia de Badajoz (España). El objetivo general es promover una educación inclusiva dentro del aula que permita atender a la diversidad del alumnado, eliminar barreras, fomentar el aprendizaje dialógico e igualitario, mejorar la convivencia y el aprendizaje de todos los alumnos a través de grupos interactivos. Se desarrolla una experiencia piloto, en un curso de 1º de ESO en colaboración con el profesor de la asignatura de matemáticas y voluntarias tanto ajenas como del propio centro. Al final de la experiencia se analiza si los grupos interactivos son una forma efectiva de organizar a los alumnos, factible en centros que no están formados como comunidad de aprendizaje, y que igualmente permiten dar una respuesta educativa y personal lo más ajustada posible a sus necesidades, fundamentadas en una educación igualitaria y de calidad. Para ello se lleva a cabo el análisis de los documentos institucionales del centro, la observación directa de las prácticas realizadas y la valoración de los implicados en su desarrollo. Se encuentran mejoras en las relaciones personales y en la convivencia de los estudiantes.

Palabras clave: grupos interactivos, inclusión, matemáticas, estudio de caso, educación secundaria.



INTRODUCCIÓN

En el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se define como objetivo, entre otros, ubicar a la educación en el centro de nuestra sociedad. La transformación de la educación depende de toda la sociedad y no sólo del sistema educativo.

Así pues, todos los agentes socializadores son responsables de la educación de los alumnos. Son quienes tienen que favorecer la socialización, la adquisición de competencias y facilitar la inclusión a la vida social sin distinción alguna. Todo esto supone una transformación de los centros, los cuales deben apostar por el desarrollo de las capacidades y habilidades de todos los alumnos y tener en cuenta siempre las características personales de cada uno de ellos, así como las de la sociedad del conocimiento actual (Gómez- Cardoso, M^aP., 2016).

Enmarcado en esta filosofía, sustentado por las principales teorías en ciencias sociales y desde una perspectiva interdisciplinar, como las proporcionadas por Vygostky desde la Psicología, de Dewey o Freire desde la Pedagogía, contribuciones como las de Habermas en Sociología o Chomsky desde la Psicolingüística (Ordoñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016) surge el proyecto de las comunidades de aprendizaje, reconocido a nivel europeo como modelo para prevenir el abandono escolar prematuro y como prioridad en la estrategia de la Unión Europea para 2020 (Consejo Europeo, 2011).

El proyecto de las comunidades de aprendizaje parte del derecho que tienen todos los niños a recibir una buena educación sin distinción alguna, creando las condiciones favorables para ayudar a cada niño a tener éxito aumentando el compromiso de los alumnos, maestros, padres y otras partes interesadas (García-Carrión, Díez-Palomar, 2015). Desarrolla una visión común y valores básicos para apoyar la calidad y el desarrollo de la escuela. Dentro de las diferentes actuaciones de éxito educativo de las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje dialógico es uno de los principales pilares identificado en los grupos interactivos.

Todos coinciden en que la implementación de acciones educativas exitosas han derivado en buenos resultados en muchos contextos y muy diversos. Los grupos interactivos (GI) son una de esas acciones educativas exitosas reconocidas en el único proyecto de investigación en ciencias sociales seleccionado por la Comisión Europea como un éxito en Europa - INCLUD-ED: Estrategias para la Inclusión y la Cohesión Social en Europa de la Educación (6PM, 2006-2011) (Comisión Europea, 2011). Los GI fomentan la inclusión del alumnado mediante la ayuda mutua y solidaridad, donde la diversidad se considera como un factor positivo para el aprendizaje mejorando los resultados en beneficio de todos los alumnos (Valls, Busión y López, 2016).

Los GI son una organización del aula que implica la creación de grupos reducidos heterogéneos, con la presencia de un adulto por grupo, el cual mantiene altas expectativas para todo el alumnado y asegura que se dan actos comunicativos dialógicos entre todos los que participan, considerando como actos dialógicos aquellos

que se fundamentan en el diálogo entre iguales, evitando cualquier acto comunicativo de poder. Puede considerarse como una llave para la aceleración del aprendizaje. Sin embargo, el principal inconveniente es que requiere planificación, organización y coordinación para que funcione todo su engranaje (Chocarro de Luis y Sáenz de Jubera Ocón, 2016). Este inconveniente puede verse acentuado cuando el centro no se ha transformado en una comunidad de aprendizaje.

Por ello, y a pesar de que el centro donde se desarrolla la experiencia es un centro ordinario público, se considera desarrollar una acción de este tipo en una asignatura como una vía para iniciar nuevas formas de atender a la diversidad de alumnos en el centro, presenten o no, necesidades específicas de apoyo educativo, teniendo muy en cuenta los principios de una educación inclusiva.

OBJETIVOS

El objetivo general que se persigue con esta experiencia es analizar si los grupos interactivos son una forma de organizar a los alumnos que permitan dar una respuesta educativa ajustada a sus necesidades fundamentada en una educación igualitaria y de calidad con el fin de promover una educación inclusiva real dentro del aula que permita: atender a la diversidad de alumnado, eliminar barreras, fomentar el aprendizaje dialógico e igualitario, mejorar el aprendizaje de todos los niños y favorecer la convivencia.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se desarrolla en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de la provincia de Badajoz (España), que acoge a 883 alumnos procedentes de la localidad y de localidades limítrofes con distintos niveles socio-económicos-culturales. Es un centro de tres líneas en educación secundaria y dos en bachillerato.

Se propone a un profesor de matemáticas colaborar y llevar a cabo la experiencia con un grupo de 1º de ESO, formado por veintidós alumnos donde diez presentan necesidades específicas de apoyo educativo y de los cuales ocho reciben apoyo educativo fuera del aula en la asignatura.

Se considera a finales del primer trimestre como momento adecuado para su inicio y valorar al principio del siguiente trimestre su adecuación. Se establecen cuatro grupos interactivos, formado por cinco miembros en dos de ellos, y seis en los otros dos. En cada una de las diferentes sesiones de GI que se llevan a cabo, cada grupo realiza una actividad diferente con un mismo hilo conductor en todas ellas. Las actividades son planteadas por la persona investigadora que propone llevar a cabo la experiencia en el centro puesto que es docente e imparte apoyo en la asignatura de matemáticas a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Para la realización de las actividades hay un tiempo determinado, en nuestro caso diez minutos (el tiempo total del periodo lectivo se distribuye entre el número de GI) y



vencido éste los alumnos rotan a la siguiente actividad, de tal modo que al finalizar cada sesión, todos realizan todas las actividades planteadas para dicha sesión. Las voluntarias se mantienen en el grupo dispensando el material y gestionando sus interacciones. No es necesario que dominen el tema, puesto que pueden ser familiares, padres o miembros de la comunidad, su rol es dinamizar el grupo y velar por la participación de todos los integrantes. En nuestro caso, han sido maestras de otros centros educativos y profesores del mismo centro. Como recomiendan Flecha y Ortega (2012), es el profesor quien se encarga de resolver dudas si fuera necesario quien, a su vez, controla tiempos y vigila la dinámica.

Para el análisis de la experiencia se plantea llevar a cabo un estudio de caso mediante una metodología comunicativa donde la persona investigadora de manera directa e indirecta participa en la investigación como observadora de los G.I. al igual que el resto del profesorado y voluntariado con el fin de describir y analizar de manera minuciosa la actuación de éxito educativo inclusiva que se lleva a cabo dentro del aula, los GI.

En la recogida de datos se utilizan diversas técnicas e instrumentos. Una de ellas la observación directa de las prácticas realizadas, complementado con entrevistas que los participantes directos han realizado (alumnos, profesor y voluntarias).

La obtención de resultados procede de un análisis descriptivo de los indicadores cuantitativos procedentes de las entrevistas y un análisis interpretativo basado en el análisis de los datos cualitativos procedente del material impreso y audiovisual obtenido en las diversas experiencias y las preguntas abiertas de las entrevistas.

EVIDENCIAS

Las evidencias que nos avalan en nuestra práctica son los resultados de las entrevistas realizadas a los participantes directos (alumnos) y profesores del centro que desconocían el funcionamiento de esta actuación de éxito educativo.

Resultados de las entrevistas a los participantes directos

Los datos son bastantes positivos, como pueden verse en los diferentes gráficos. Un porcentaje muy alto opina haberse sentido muy bien en los GI; trabajan y aprenden igual o incluso mejor. Todos opinan que los GI les da la oportunidad de poder consultar dudas y ayudarse entre ellos (tutoría entre iguales), mientras que si están sentados de manera individual les resulta más difícil e incluso imposible por factores personales, como la vergüenza, miedo al ridículo, entre otros. Los GI fomentan la participación e interacción entre iguales. En su totalidad, los participantes agradecen la presencia de más adultos dentro del aula. Una minoría responde que prefieren trabajar solos aunque no les disgustan los GI.

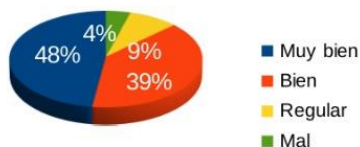


Gráfico 1. ¿Cómo te has sentido en los GI?

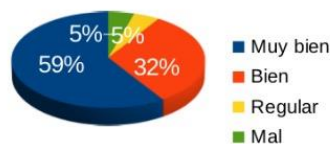


Gráfico 2. ¿Qué te parece estar organizado como GI?



Gráfico 3. ¿Aprendes bien estando como GI?

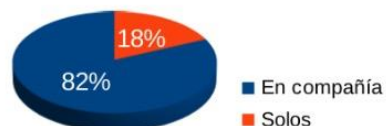


Gráfico 4. ¿Trabajas mejor solo o en compañía?



Gráfico 5. Si estás en un GI ¿te concentras igual, más o menos?

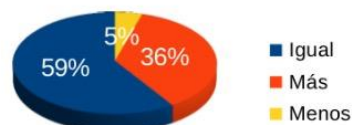


Gráfico 6. Si estás en un GI ¿atiendes al profesor igual, más o menos?

Resultados de las entrevistas a los profesores del centro

Los profesores voluntarios en los GI desconocen el funcionamiento de los mismos y al inicio de la experiencia son informados. Se muestran participativos y receptivos en la práctica investigadora. En las entrevistas realizadas, manifiestan que poner en práctica los GI supone un gran esfuerzo y compromiso por parte del docente pero lo perciben como una actuación de éxito educativa beneficiosa para todos los alumnos. Ven como positivo contar con más recursos personales dentro del aula; permite disminuir la ratio alumnos- docentes y atender de manera más individualizada en el momento que se requiera. Observan que todos los alumnos participan y se sienten protagonistas de su aprendizaje, entendiendo que el proceso de enseñanza debe ser guiado. Del mismo modo, observan que en más de una ocasión se



da la tutoría entre iguales lo que favorece la educación emocional y educación en valores de los alumnos. En definitiva, valoran los aspectos positivos de los GI.

CONCLUSIONES

El ser humano es un ser social y necesita de los demás para crecer como persona. El trabajo cooperativo ha existido siempre y queda demostrado científicamente que se llega más lejos trabajando de manera conjunta que de manera individualizada (Gómez-Cardoso, 2016). La observación de las prácticas investigadoras dentro del aula, el análisis y la reflexión de los resultados de las entrevistas realizadas a todos los participantes lo confirman. Con ello nos damos cuenta de la importancia que tienen las interacciones con los demás. La mayoría de las respuestas de los profesores y de los alumnos sobre la experiencia que han vivido en el aula como GI han sido positivas, destacando el papel que ha desempeñado cada uno de ellos dentro de un grupo compartiendo sus conocimientos.

Al principio, como todo cuando es desconocido, existe un cierto desconcierto pero la práctica investigadora termina en el centro con una demanda por parte de los alumnos para que se lleve a cabo más veces. Los alumnos sin darse cuenta, o quizá sí, han aprendido de una manera diferente durante las prácticas llevadas a cabo en el aula, han dialogado entre ellos escuchando y respetando las opiniones de todos, les ha resultado mucho más fácil participar, todos se han sentido escuchados, han gestionado y optimizado mucho mejor el tiempo lectivo y sobre todo, se han sentido protagonistas de su aprendizaje dejando atrás el papel de meros sujetos pasivos. Por su parte, del análisis y reflexión de la información obtenida en las entrevistas de los profesores participantes, obtenemos conclusiones bastantes aceptables y en el camino que esperamos, la inclusión de todos los alumnos.

Podemos concluir diciendo que la implantación de los GI en el aula tiene unos resultados beneficiosos para todos; para los alumnos, para los docentes, para el centro y para la sociedad en general. Sin duda es una actuación educativa inclusiva avalada por la Comunidad Científica Internacional que fomenta el diálogo igualitario, aumenta las interacciones dentro y fuera del aula, potencia la tutoría entre iguales y contribuye con la disminución del abandono escolar prematuro, con el fracaso escolar y mejora la convivencia entre todos.

Con la Ley Educativa que nos respalda (LOMCE) no es sencillo disminuir la ratio entre alumnos y docente desde un punto de vista inclusivo, pero con los GI es posible. No siempre en los centros podemos contar con los recursos personales necesarios pero con el papel tan esencial que representan los voluntarios en los GI se consigue. Esta forma de organizar los alumnos no segrega ni lleva agrupaciones homogéneas, todo lo contrario, se apuesta por agrupaciones lo más heterogéneas posibles, conviviendo y aprendiendo todos con todos.

Los alumnos participantes son los que demandan llevar a cabo más veces los GI en el centro, quizás sean los sujetos menos resistentes al cambio, pero los docentes

juegan un papel esencial y en ocasiones se resisten; bien por miedo a lo desconocido, bien por comodidad o bien por falta de cultura educativa inclusiva. La LOMCE habla de inclusión, de equidad, de diversidad pero falta un respaldo firme a la verdadera educación inclusiva la cual apueste por la formación de los docentes y ofrezca todo tipo de recursos personales y materiales para que la educación inclusiva sea una realidad, se acepte la diversidad como algo normal y solo se hable de convivencia en la comunidad educativa y en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chocarro de Luis, E. y Sáenz de Jubera Ocón, M. (2016). *Grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje*. Revista Complutense de Educación, Vol. 27 (2), 585-601.
- Flecha, R. y Ortega, S. (2012). *Comunidades de aprendizaje*. *Educadores*: Revista de renovación pedagógica, 243, 8-21.
- García-Carrión, R. y Díez-Palomar, J. (2015). *Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics*. European Educational Research Journal, Vol. 14(2), 151-166.
- Gómez- Cardoso, M.P. (2016). *Una luz en el túnel de la educación: Comunidades de Aprendizaje*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Include-ed Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación IFIIE. Recuperado (27.12.2016), de (goo.gl/Dgw4th)
- Ordoñez-Sierra, R. y Rodríguez-Gallego, M. (2016). *Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje*. Revista de Investigación en Educación, nº 14 (2), 141-155.
- Valls, R., Busión, N. y López, I. (2016). *Grupos interactivos. Interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad*. Revista Padres y Maestros, 367, 17-21.

UNA EXPERIENCIA “INCLUSIVA” EN EL IES DE LA CORREDORIA: ELABORACIÓN DE PRODUCTOS DE APOYO PARA ALUMNOS DE NEE

**Fraile Nava, M^a Aránzazu¹, Guirao Ramos, Marta²,
De Castro Casares, M^a Elena³, Gil López, M^a Delfina⁴,
López Álvarez, Mirian⁵**

¹ Fisioterapeuta, CP La Corredoria, Oviedo
e-mail: aranchafraille@gmail.com, España

² Orientadora, IES La Corredoria, Oviedo
e-mail: martagram@educastur.org, España

³ Fisioterapeuta, CP Rey Pelayo, Gijón
e-mail: decastroelena@hotmail.com, España

⁴ Fisioterapeuta, Colegio Público Benjamín Mateo, Langreo
e-mail: finagil@yahoo.es, España

⁵ Fisioterapeuta, Colegio Público Jacinto Benavente, Gijón
e-mail: mirianlopezalvarez@yahoo.es, España

Resumen. Este trabajo pretende dar a conocer el proyecto que el Instituto de Educación Secundaria de la Corredoria de Oviedo (Asturias), está desarrollando desde el año 2012. El alumnado de Diversificación en sus inicios y, desde este curso escolar, los matriculados en 1º de la ESO se encargan de realizar productos de apoyo para alumnos con algún déficit de tipo físico escolarizados en distintos colegios públicos de Oviedo y de otras localidades cercanas. Lo que nació como una simple colaboración entre el profesor de ámbito práctico de los alumnos de Diversificación Curricular y la fisioterapeuta del centro para dotar la sala de fisioterapia, se ha convertido en uno de los proyectos más motivantes y solidarios del centro. Actualmente, numerosos alumnos disponen de sillas con reposapiés, atriles y otros dispositivos que favorecen su participación en el colegio.

Palabras clave: Productos de Apoyo, Aprendizaje-Servicio, Fisioterapeuta Educativo, Control Postural, Atención a la diversidad.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El IES de la Corredoria, centro que tiene escolarizado alumnado con NEE asociadas a discapacidad física desde su creación, lleva años elaborando productos de apoyo y material adaptado para alumnos/as con algún tipo de discapacidad física, gracias al trabajo multidisciplinar de los miembros del Departamento de Orientación, entre los que se encuentra un profesor de ámbito práctico que imparte un taller de mantenimiento y una fisioterapeuta itinerante que atiende al alumnado de NEE asociadas a discapacidad física del Instituto y de otros colegios de la zona. Proyecto al que se han sumado otros fisioterapeutas educativos de la zona.

El Proyecto de Elaboración de Productos de Apoyo para alumnos de NEE está enmarcado en la PGA del IES, utilizando la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) que definimos como una propuesta educativa que recoge la tradición de las metodologías activas, el aprendizaje a través de la experiencia y la acción al servicio de la comunidad, concretándolas en una metodología práctica y sencilla. Esta metodología permite al centro trabajar diferentes aprendizajes:

- Aprendizajes académicos, señalados y recogidos en el currículo y en las diversas asignaturas.
- Aprendizaje de valores como la responsabilidad, el compromiso solidario, la planificación, el esfuerzo...
- Aprendizaje de competencias: clave, personales, interpersonales, pensamiento crítico, de realización de proyectos, de ciudadanía, profesionales...

Así mismo, el Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, que regula la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, establece que las Administraciones educativas deben “asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades y, en todo caso, los objetivos establecidos para el resto del alumnado”.



Figura 1. Atril utilizado para facilitar la lectura

Por su parte, el Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social fomenta el diseño universal o diseño para todas las personas, que es aquel que busca el desarrollo de entornos y productos de fácil acceso. No obstante, también promueve el uso de los productos de apoyo cuando las circunstancias de las personas así lo aconsejen.

En el ámbito educativo los productos de apoyo son todos aquellos materiales adaptados (mesas, sillas, asientos moldeados de yeso, reposapiés, pulsadores, ordenadores...), que permiten o facilitan que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda alcanzar en la medida de lo posible los objetivos establecidos. En términos de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud “CIF”, estaríamos refiriéndonos a Factores Ambientales Facilitadores, es decir, aquellos cuya presencia mejoran el Funcionamiento y reducen la discapacidad, al prevenir o evitar que un déficit se convierta en una restricción de la participación, mejorando el rendimiento de la acción.



Adaptar el entorno educativo a las necesidades del niño/a para que éste se convierta en un medio facilitador de su inclusión y su participación en el contexto escolar, se torna una prioridad para la comunidad educativa (9). A mayor grado de discapacidad más peso cobra esta premisa. Los estudios demuestran que para los niños con mayor afectación motriz según el Sistema de Clasificación de la Función Motora Gruesa (GMFCS), niveles IV y V, los objetivos más importantes que deben perseguir los fisioterapeutas son apoyar a las familias y mejorar la calidad de la participación de los niños en la escuela y comunidad.

Figura 2. Silla con reposapiés

En este sentido, se considera prioritario hacer recomendaciones sobre productos de apoyo y modificaciones ambientales para prevenir las alteraciones musculoesqueléticas secundarias y colaborar con el personal docente y las personas próximas al niño para lograr su participación en el día a día (5, 8, 10) y por extensión su autonomía en el centro y su acceso al currículo. Los productos de apoyo son, por tanto, una herramienta fundamental para mejorar el control postural en su doble vertiente, preventiva y facilitadora de la función. Un asiento que mejore el control de tronco, disminuirá el riesgo de aparición de una deformidad o el progreso de la misma al favorecer la alineación musculoesquelética, y a su vez facilitará la actividad de los miembros superiores y el control cefálico, mejorando así la atención y disminuyendo la fatiga.

Considerando la teoría sistémica en relación al aprendizaje y al movimiento, el entorno actuaría como un sistema favorecedor igualmente del ajuste postural.

Facilitar la autonomía y las oportunidades de participación en las actividades



propuestas conlleva un análisis y valoración de las dificultades que van surgiendo en el desarrollo de las mismas. Solo así será posible buscar soluciones individualizadas y adaptaciones que se adecuen a la realidad de la persona. En este sentido la realización de los productos de apoyo en el IES brinda la posibilidad de responder a necesidades reales del niño/a gracias a la estrecha colaboración entre los profesionales que trabajan con él y los encargados de elaborar los diseños y adaptaciones propuestas. Se procura adaptar materiales y mobiliario similar al que utiliza el resto del alumnado buscando y consiguiendo, en la mayoría de los casos, la mayor normalización posible.



Figura 3. Una niña con su asiento de yeso y su silla con reposapiés

El tipo de productos elaborados dependen del grado de afectación, así el alumnado menos afectado puede beneficiarse simplemente de sillas con reposapiés y/o reposabrazos a medida. En casos más graves utilizan sistemas que ofrecen un mayor control, como los asientos de yeso que son elaborados por los propios fisioterapeutas y posteriormente colocados en sillas adaptadas.

OBJETIVOS

Del IES La Corredoria para trabajar este proyecto como ApS:

- Mejorar los resultados escolares, incidiendo y reforzando la motivación del alumnado.
- Favorecer el buen clima en el aula, una prioridad para un centro en el que está escolarizado alumnado con NEE derivadas de discapacidad física para contribuir a la inclusión, la tolerancia y la convivencia.
- Educar para la vida y los problemas de la sociedad de hoy, concienciando al alumnado que participa en el taller de *la existencia del otro como una riqueza*.
- Ser una apertura al exterior promoviendo actitudes de compromiso y ayuda a la comunidad y entorno próximo, constituyéndose en una experiencia de inclusión en la comunidad.
- Desarrollar la actitud de servicio a los demás, educando en valores de solidaridad y respeto al otro en coherencia con el “Proyecto de Centro”.

De los fisioterapeutas que participan en el proyecto:

- Elaborar materiales adaptados a demanda y totalmente individualizados para el alumnado de NEE de la zona, en coordinación con el resto del Equipo Docente y demás profesionales que atienden al alumno con la supervisión de la Unidad de discapacidad física del Equipo regional de atención a los ACNEAE.
- Adaptar los puestos escolares de los alumnos que reciben los productos de apoyo para mejorar su participación y su inclusión en el aula, utilizando en la medida de lo posible el mobiliario y los materiales del aula, favoreciendo así, su aceptación y su uso.
- Prevenir y/o controlar posibles alteraciones ortopédicas que a largo plazo contribuyan al aumento de la discapacidad.
- Disminuir el coste para los centros que reciben el material, que sólo en algunos de los casos, deben aportar materiales específicos. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Coordinación y desarrollo del proyecto:

El alumnado con NEE derivadas de discapacidad física llega al colegio con un Dictamen de escolarización elaborado por la Unidad de discapacidad física del Equipo regional de atención a los ACNEAE que determina los apoyos personales que precisa. La presencia del niño/a en el aula permite valorar las dificultades que van surgiendo en el día a día y que son susceptibles de solventarse o aminorarse introduciendo adaptaciones en los distintos elementos para mejorar su postura, o el acceso a los materiales, o sus posibilidades de comunicación, hecho que influirá positivamente en su participación y en su evolución posterior.



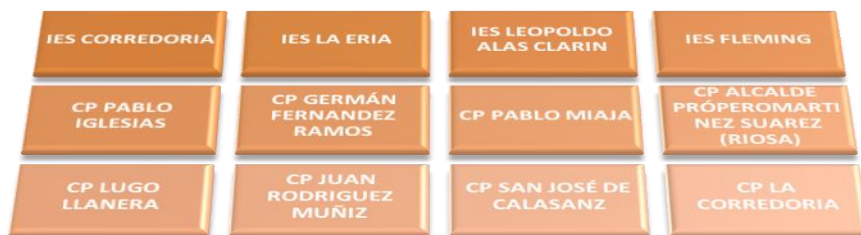
El tutor/a, el/la fisioterapeuta y el resto de profesionales que trabajan con el alumno entre los que se encuentran los auxiliares educativos, en coordinación con el Equipo Regional realizan propuestas de mejora del puesto escolar y deciden las medidas a adoptar: colocación de reposapiés, asientos moldeados o cualquier otra solución que nos ayude a conseguir nuestros objetivos. Para facilitar su uso es fundamental la coordinación y la implicación de todos los profesionales que trabajan con el alumno/a.

En la medida de lo posible, se adaptan materiales del aula que el fisioterapeuta itinerante traslada al Instituto. Se plantean las necesidades al profesor encargado del proyecto, el cual en las clases de mantenimiento realiza el trabajo junto con su



alumnado, aprovechando materiales del propio taller o, en otras ocasiones, comprados por los centros beneficiados. La elaboración suele concluir con la decoración de las ayudas realizadas.

Posteriormente, se traslada el material al centro receptor en el que se personalizan con pegatinas, dibujos y otros detalles motivantes para los alumnos/as, que normalmente colaboran en su colocación. En ocasiones, se elaboran asientos de yeso para completar el control postural ya que en niños más afectados es necesario ser muy cautelosos para prevenir deformidades musculoesqueléticas y lograr que el propio asiento favorezca la orientación y enderezamiento necesarios para dirigirse



hacia las tareas en la mesa.

Figura 5. Relación de centros que disponen de productos elaborados en el IES La Corredoria.

Continuación del proyecto:

La vida de estas ayudas no termina cuando el niño deja de utilizarlas, si no que se reciclan. Se hacen cambios necesarios y se reutilizan en la medida de lo posible.

Este año se pretende programar la visita del alumnado implicado en el taller a alguno de estos centros para que comprueben *in situ* los resultados de su trabajo.

EVIDENCIAS

El proyecto en números:

En total 12 centros, incluido el IES La Corredoria, y un total de 17 alumnos/as de entre 3 y 14 años se han beneficiado de este proyecto.

Se han elaborado 36 dispositivos entre los que se encuentran sillas con reposapiés y reposabrazos, reposapiés individuales, sillas personalizadas, atriles, planos basculante y bancos y otros materiales para dotar la sala de fisioterapia. El precio de estas sillas adaptadas en el mercado oscila entre los 100 y los 500 euros.

En la parte práctica de este proyecto han participado un profesor de ámbito práctico, dos fisioterapeutas en coordinación con la Unidad de discapacidad física del

Equipo regional de atención a los ACNEAE, alumnado de Diversificación y de primero de la ESO, contándose además con la colaboración del resto de personal educativo que trabaja con el alumno: Orientadores, Tutores, Profesores de PT y AL, Auxiliares Educadores...

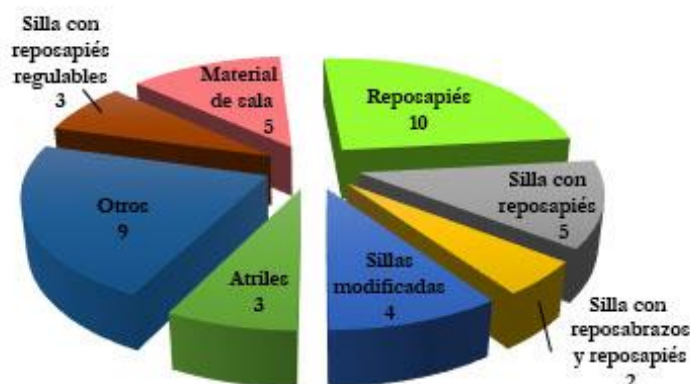


Figura 6. Productos de apoyo y materiales para el aula de fisioterapia elaborados

CONCLUSIONES

La elaboración de estos productos en el IES reduce notablemente el coste para los centros, simplificando los trámites y permitiendo la disponibilidad del material en un corto período de tiempo. Ofrece la posibilidad de retocar los materiales cuando las condiciones de los alumnos o del aula van cambiando o si es necesario incluir de alguna manera.

El material es bien aceptado por los niños/as que los utilizan, al tratarse de elementos de su entorno escolar a los que se introducen pequeñas modificaciones, siendo útiles a la larga en el proceso de aceptación de su propia realidad personal. Desde una concepción sistémica del aprendizaje motor, el entorno y ambiente donde se desarrolla la tarea es importante y contribuye, junto con otros muchos subsistemas como la motivación o el estado de salud al logro del aprendizaje. Para nuestro trabajo como fisioterapeutas facilitar un buen acceso al entorno tiene repercusiones tan positivas o más que el propio trabajo en la sala de fisioterapia.

El alumnado del IES se involucra en una experiencia vital que difícilmente olvidará, poniendo todo su esfuerzo y sus ganas en la elaboración de cada material y consiguiendo acabados estéticamente atractivos para el alumnado receptor. Además, se trabajan contenidos curriculares (*Aprendizaje*) de las materias de Tecnología,



Figura 7. Otro de los atriles utilizados para la clase de Música.



Matemáticas, Educación Visual y Plástica, Educación en Valores... mientras se ofrece un **Servicio** a la comunidad, beneficiando la calidad de vida escolar del alumnado de NEE de infantil y primaria.

El trabajo multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar de todos los profesionales que atienden al alumnado de NEE es inherente a la educación inclusiva. Su participación y su motivación se convierten en necesidades fundamentales para lograr el hito de una escuela inclusiva para todo el alumnado.

Figura 9. Banco para sala de fisioterapia



Figura 8. Silla con reposabrazos y reposapiés



Figura 10. En el taller colocando reposabrazos a una silla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cano de la Cuerda, Collado Vázquez. (2012). *Neurorehabilitación, Métodos específicos de valoración y tratamiento*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Enhancing Fitness, Adaptative Motor Function and Participation of Children with Cerebral Palsy Classified in levels IV and V. Recuperado (08.02.2017) en <https://goo.gl/XZdYfx>

Henderson S, Skelton H, Rosenbaum P. (2008) *Assistive devices for children with functional impairments: impact on child and caregiver function*. Dev Med Child Neurol. 50:89-98.

Montero-Mendoza, S. (2012). *Análisis de las ayudas técnicas y del material de Fisioterapia solicitadas en la consejería de educación de la comunidad autónoma de Murcia*. Fisioterapia. 35(2):52-57.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid. Edición española del IMSERSO.

Palisano R.J., Lally, K. Childhood Disability Research (Canchild). (2007).

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia y Octaedro.

Puig, J.M (2015). *11 Ideas Clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.

Rosenbaum P. (2009). *Cerebral Palsy in the 21 st Century: What's new?* Morris C, Condie D, editors. Recent developments in health care for Cerebral Palsy: Implications and Opportunities for Orthotics. Copenhagen: International Society for Prosthetics and Orthotics; 25-39.

Ruiz Salmerón, F. (2015). *Guía básica de fisioterapia educativa*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.

Weitzman H. (2005). *Terapias de rehabilitación en niños con o en riesgo de PC*. Revista Pediátrica Electrónica: 2 (1): 47-51

PINTANDO LIBRES HACIA LA INCLUSIÓN

Ruiz Álvarez, Jorge Juan

¹ Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, España
e-mail: jorgediabetes@yahoo.es, España

Resumen. El presente artículo habla de una experiencia de educación inclusiva en un pequeño Colegio Público de Educación Básica de Asturias a través de una técnica pictórica denominada “cadáver exquisito” en la que participaron seis aulas del centro.

Palabras clave: inclusión, especial, cadáver, pintar.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

“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 “. Partiendo de ésta definición de la UNESCO me propuse elaborar un proyecto que resolviera una serie de desajustes que observé tras mi incorporación al mismo como profesor de pedagogía terapéutica y tutor de un grupo de alumnos de Educación Básica Obligatoria en un Colegio Público de Educación Básica del Principado de Asturias.

El centro, situado en una pequeña comunidad rural asturiana de 200 habitantes, pero que era cabecera comarcal, contaba con un@s 200 alumnn@s de los niveles de educación Infantil, Primaria y Secundaria. Contaba con servicio de comedor, transporte y tres canchas medianas tipo pista de futbito y un polideportivo cubierto de tipo pequeño.

En él había un aula de Educación Básica Obligatoria(EBO) y otra de Transición a la Vida Adulta (TVA), que aunque integrados formalmente, estaban en un edificio aparte y contaban con Escuela Hogar.

En las primeras semanas de estancia en el centro ya comencé a observar que la relación del alumnado de EBO era escasa o nula con respecto al alumnado de su edad...no sólo eso, sino que a nivel organizativo se había establecido que por las necesidades especiales de este alumnado su recreo coincidiera con el del nivel de Infantil. Además se constataba la falta de relación en el transporte escolar del alunado del resto del centro con el mío.

Por todo ello me propuse organizar una actividad siguiendo los principios de procedimiento de Rath:

1. *Una actividad es más gratificante que otra si permite a los estudiantes efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.*
2. *Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos en situaciones de aprendizaje.*
3. *Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, ya sean personales o sociales.*
4. *Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes actúen con objetos, materiales y artefactos reales.*
5. *Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado*

con éxito por estudiantes a diversos niveles de habilidad.

6. *Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.*
7. *Una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente y que, por lo general, son ignorados por los medios de comunicación.*
8. *Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.*
9. *Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes reescriban, repasen o perfeccionen sus esfuerzos iniciales.*
10. *Una actividad es más gratificante que otra si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas estándares o disciplinas significativas.*
11. *Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.*
12. *Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes.*

Para ellos me reuní con el profesorado de Plástica del centro y con varias tutoras de Primaria con el objeto de diseñar una actividad que cupliera dichos requisitos.

OBJETIVOS

El grupo estaba inicialmente formado por un alumno con Síndrome de Dawn con deficiencia mental media, tres alumnos con deficiencia mental ligera (con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años).y una alumna de educación combinada perteneciente a 6º de Primaria (con 12 años de edad).

- -Los objetivos que me marqué durante un período mínimo de un semestre fueron conseguir realizar una actividad que fuese capaz de:
- -Proporcionar un medio adecuado de intercambio social que favoreciera una integración real, según un modelo de escuela inclusiva.
- -Poner en contacto al resto del alumnado del centro con el de educación especial.
- -Promover actitudes de trabajo cooperativo entre los grupos de alumnado.
- -Predisponer favorablemente a éstos para el establecimiento de posteriores relaciones con los alumnos de educación especial.



- -Sensibilizar a los distintos tutores sobre las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- -Mejorar la competencia intrapersonal y la competencia interpersonal de los alumnos de educación especial con respecto a otros grupos de alumnos de similar edad.
- -Predisponer al alumnado de edades inferiores para una futura mejor inclusión del alumnado de educación especial.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Teniendo en cuenta que creo que “La educación inclusiva debe establecer un equilibrio entre los aspectos académicos/funcionales del currículum y los componentes sociales/personales del mismo” (Giangreco, 1999) la actividad que propuse fue la del “Cadáver exquisito” consistente en ir desenrollando un papel (en este caso de estraza, de unos cinco metros de longitud) en el cual el alumnado de dos grupos clase (uno el mío y otro de Educación Secundaria por ejemplo) realizaran dibujos acerca de un tema.

Para escoger dicho tema elegimos el lema del correspondiente Año Europeo como eje argumental del mural. Previamente a dicha sesión se realizaba una charla introductoria por mi parte en el grupo-aula que iba a visitar la mía, con el objeto de sensibilizar, formar e informar sobre cómo incluir a éste alumnado dentro del aula de EBO y al revés.

Además se procuró proporcionar todo tipo de estímulos positivos, como la exposición de los murales realizados en los pasillos del centro, la propuesta de la música escuchada durante la actividad venía de las aulas visitantes y las tutoras y profesorado del departamento de plástica colaboró antes, durante y después de las sesiones.

La experiencia se desarrolló con cuatro clases de primaria (de tercero a sexto) y dos de secundaria (primer ciclo) con una duración media de tres horas por grupo-aula.

CONCLUSIONES

La experiencia fue un éxito en todos los sentidos, no sólo porque se apreciara un incremento de las relaciones del alumnado de mi aula con el resto del alumnado del centro, sino porque ésta actividad propició el poder hablar de temas relacionados con la inclusión desde variados y múltiples aspectos dentro del desarrollo de una actividad que todo el alumnado quiso repetir y que permitió verdaderos momentos de inclusión. Porque quizás la escuela inclusiva no se basa en grandes proyectos pedagógicos, sino en la labor diaria y con esfuerzo de pequeños grupos de personas que tratamos de hacer que nuestra escuela atienda a la diversidad del

alumnado desde su propio punto de vista, dotándolo de herramientas para que desarrollen destrezas inclusivas, tan necesarias creo yo en estos tiempos.

Quizás fueron solo unas témperas, unas ceras o un cd de música, pero la conclusión que saqué fue que las personas somos como los diamantes y que, dependiendo de la luz que nos ilumine, ésa cara reflejamos. Creo sinceramente que hemos conseguido iluminar a nuestro alumnado con una luz de convivencia, de respeto, de trabajo en equipo y de convivencia a través de la experiencia” pintando libres hacia la inclusión”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias. Decreto 63/2001 de 5 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Básica del Principado de Asturias. Recuperado (12.01.2016)

<https://sede.asturias.es/bopa/disposiciones/repositorio/LEGISLACION02/66/8/001U001Q2O0003.pdf>

Educación Inclusiva (2006). Información sobre Educación Inclusiva. Recuperado (10.01.2016)

<http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

El visor. Cadáveres Exquisitos. Recuperado (10.01.2016).

<http://www.elvisortaller.com/portfolio/cadaveres-exquisitos-2/>

Grau, C. (1998). *Educación Especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.

Giangreco, M.F. (1999). *El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión. Tendencias, cuestiones, problemas y posibles soluciones*. En Stainback, S., Stainback, W. (pp. 261-286). Madrid: Narcea.

UNICEF. Herramientas para la participación adolescente. Los principios de procedimiento según J.A. Raths. Recuperado (13.01.2017)

http://www.herramientasparticipacion.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=358&catid=101&Itemid=339.

EL PLAN INTEGRAL DE CONVIVENCIA PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

**Sáez Corriols, Beatriz¹, Fernández Ollero, M^a Jesús²
Pascual Sevillano, M^a Angeles³**

¹ Universidad de Oviedo, España
e-mail: beasaez4@gmail.com, España

² IES Real Instituto de Jovellanos, España
e-mail: mjesusfo@edcuastur.org,

³ Universidad de Oviedo, España
e-mail: apascual@uniovi.es, España

Resumen. El diseño y aplicación del Plan Integral de Convivencia en los Centros Educativos de Educación Secundaria del Principado de Asturias es una de las piezas fundamentales de la Programación General Anual de cada institución educativa.

A lo largo de este trabajo, se analiza la importancia que tiene su planificación y puesta en práctica, así como el impulso que supone hacia las políticas de inclusión. Hemos comprobado que la evaluación de los proyectos que se llevan a cabo en cada centro no se estaban desarrollando con la rigurosidad necesaria y que era urgente la propuesta de un modelo de evaluación que permitiera garantizar la convivencia.

Por ello, desde el Departamento de Orientación, hemos diseñado un procedimiento para la evaluación del Plan de Convivencia, abarcando tres etapas del curso académico: al inicio, durante y final de curso, con la idea de establecer mejoras cuando se considere oportuno, sin necesidad de esperar al final del curso académico. A su vez, se diseñan dos instrumentos en forma de cuestionarios que permiten llevar a cabo la recogida de información: uno de ellos dirigido a los profesores tutores de los alumnos y otro a los miembros que forman parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP).

Mediante los instrumentos elaborados y tras un seguimiento de su puesta en práctica en un instituto de educación secundaria, se ha comprobado una mejora de la convivencia en el centro, permitiendo así crear un clima de paz.

Palabras clave: Plan de Convivencia, educación, inclusión, evaluación.



INTRODUCCIÓN

Este trabajo toma como referencia la importancia que cualquier programa o plan puede tener dentro de un centro educativo, concretamente el Plan Integral de Convivencia. La finalidad de la propuesta de innovación que presentamos es determinar en qué medida el Plan Integral de Convivencia de un Instituto de Educación Secundaria se adecúa al contexto en el que se desarrolla, es válido y permite garantizar un clima de paz en la institución educativa.

El concepto de convivencia escolar hace referencia al conjunto de relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y personal no docente). Si bien todas estas relaciones pueden tener su impacto en la formación del alumnado, resultan particularmente importantes las que se establecen entre los alumnos, y entre estos y el profesorado del centro. Desde el 23 de marzo del 2006 se firma entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales el Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar en el que se prevén acciones conjuntas o en colaboración con las Comunidades Autónomas en relación con la convivencia en los centros educativos (Decreto 249/2007 del Principado de Asturias). Se recoge también como una de las funciones del director, la introducción de procesos de mediación con un carácter educativo, para la resolución pacífica de conflictos.

Toda institución educativa envuelve situaciones de conflicto, sin embargo no son en sí las situaciones conflictivas lo que debe ser objeto de análisis en exclusiva sino la forma en que se resuelven estos conflictos. Galtung (2003) aboga por una perspectiva positiva del conflicto, viéndolo como una fuerza motivadora de cambio personal y social. Para Vinyamata (2005) los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas. El conflicto es, signo de diversidad; cada persona tiene sus propias opiniones, vivencias, emociones, que no siempre se corresponden con las de los demás, y es la forma de enfrentarse a él la que va a determinar su transformación (Caballero, 2010). De ahí que como institución se deban llevar a cabo una serie de medidas que permitan por una parte prevenir y reducir la aparición de conflictos, basándose en una educación que fomente la paz y la convivencia y por otra que permitan resolver pacíficamente esos conflictos. Estas medidas son recogidas en el Plan Integral de Convivencia que cada institución educativa elabora y lleva a la práctica a lo largo del curso académico.

Podemos decir que se trata de un documento que recoge los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa, buscando la convivencia entre iguales, respetando la diferencia de géneros, interculturalidad y las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 2012). Este plan adquiere matices diferentes en cada institución, estableciendo unas estrategias y normas de convivencia, acordes con la normativa educativa vigente en su comunidad.

Sin embargo, no existe ningún modelo como solución única para abordar las distintas situaciones conflictivas que podemos encontrar en un centro educativo,

aunque sí podemos considerar la función de los miembros de la comunidad educativa como un medio de intervención para establecer modos pacíficos de relacionarse. Esto nos lleva a resaltar el hecho de que en casi ningún centro educativo se tiene en cuenta la valoración y evaluación de su Plan de Convivencia al finalizar el curso académico, estableciendo únicamente cambios de mejora cuando al llevar los programas a la práctica se encuentran dificultades o impedimentos.

Como podemos observar, existe una gran preocupación social por la disminución de los conflictos y la necesidad de educar para promover una cultura de paz y resolución pacífica de los problemas. Esta preocupación se hace presente también en las distintas leyes educativas de nuestro país, donde ponen de manifiesto la necesidad de una educación basada en la tolerancia y libertad, así como la prevención de conflictos y su resolución de forma pacífica.

Considerando todos los puntos mencionados, podemos establecer que, aun existiendo una preocupación social por alcanzar un buen clima de convivencia educativa, los estudios realizados sobre su importancia han sido escasos o más bien nulos. Sin embargo, evaluar el clima escolar y los conflictos generados dentro de él, nos permite identificar posibles fuentes de problemas que no favorecen el alcance de todos los objetivos establecidos en el Plan de Convivencia de una institución educativa.

OBJETIVOS

Tomando como referencia la normativa vigente en lo relativo a las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios hemos considerado plantear un procedimiento que permita evaluar el Plan Integral de convivencia con la intención de introducir elementos de mejora. Los objetivos planteados para esta innovación fueron:

- Medir el grado de satisfacción de la comunidad educativa con el Plan de Convivencia de un centro de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- Medir la efectividad/calidad del Plan de Convivencia de un centro de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- Fomentar un clima de convivencia en el centro efectivo y de calidad para todos los miembros de la comunidad educativa.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Para poder llevar a la práctica la innovación planteada se ha considerado el Modelo de Stufflebeam. Este modelo es conocido también como “modelo de evaluación orientado a la toma de decisiones” y se sustenta, como su propio nombre indica, en la importancia de la toma de decisiones con la finalidad de obtener un mejor



resultado de la evaluación que estamos llevando a cabo, por lo que este modelo evaluativo no sólo se centra en los resultados obtenidos al finalizar el proceso, sino también a lo largo del mismo, permitiendo observar cómo se llega a alcanzar el objetivo propuesto (Batanaz, 1966). Entendemos así, la evaluación como un proceso sistemático y continuo, en el que se incluyen las etapas de identificar, obtener y proporcionar información. En nuestro caso, con este modelo buscamos el perfeccionamiento del Plan de Convivencia de un centro educativo, permitiendo llegar a conseguir el objetivo planteado a lo largo de un proceso continuo, considerando las observaciones e información obtenida a lo largo de todo el curso académico, no únicamente al final del mismo.

A su vez, partiendo de este modelo evaluativo, se llevaron a la práctica tres fases, que podemos considerar imprescindibles para el desarrollo de la innovación planteada:

Fase I: Conocimiento del contexto y determinación de la propuesta de innovación

La población objeto de estudio es el IES Real Instituto de Jovellanos, compuesto por un total de 950 personas: 87 profesores y 850 alumnos: 572 en estudios de educación secundaria y 278 cursando estudios de bachillerato.

En un primer momento, se procedió al análisis y revisión del Plan Integral de Convivencia de la institución educativa, compuesto a su vez por ocho programas, cuya finalidad es promover una cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos. Estos programas son: Programa mediación escolar, Plan de Acogida, Tránsito de educación primaria a secundaria, Organización y gestión de aula, Aula de convivencia, Programa prevención del abandono escolar, Reconocimiento de méritos.

Fase II: Elaboración de un procedimiento para la evaluación del plan de convivencia

Considerando la información obtenida en la primera fase, se elaboró un procedimiento válido y fiable para evaluar el Plan de Convivencia de la institución educativa, considerando en él a todos los miembros de la comunidad educativa. A su vez, se han establecido tres momentos de actuación para dicho procedimiento, pretendiendo recoger información a lo largo de todo el curso académico, no sólo al final del mismo. Los momentos establecidos son: al comienzo de curso, durante el curso y al final del curso.

Formando parte de este procedimiento, a su vez, se diseñaron dos cuestionarios dirigidos a diferentes colectivos de la comunidad educativa. Los cuestionarios diseñados fueron:

- Cuestionario C-PICRED, dirigido a los profesores tutores del centro para

su cumplimentación en cada reunión de equipos docentes (REDES) durante el curso académico.

- Cuestionario C-PIC, dirigido a los miembros de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP); el Equipo Directivo (ED) y el Departamento de Orientación (DO). Se aplicará al final del curso académico con el fin de recoger las propuestas de mejora para el curso escolar siguiente.
- Se trata de dos cuestionarios estructurados de carácter mixto en tanto, incluyen preguntas cerradas con ítems sobre los conocimientos y expectativas que los encuestados tienen sobre los programas que recoge el Plan de Convivencia. Se trata de preguntas sometidas a una escala numérica, cuyas respuestas están graduadas en intensidad creciente (1 totalmente en desacuerdo...5 totalmente de acuerdo) referidas a cada programa incluido en el Plan de Convivencia. A su vez, por otro lado, se ofrece un espacio libre, denominado “propuestas de mejora” para que se hagan observaciones o propuestas de mejora que se consideren oportunas.

Fase III: Análisis de los resultados obtenidos

Una vez elaborado el procedimiento de evaluación del Plan Integral de Convivencia, así como los instrumentos de recogida de información, se llevó a cabo un seguimiento de su puesta en práctica en el curso académico 2015/16 y el primer trimestre del actual curso escolar.

El Real Instituto Público Jovellanos es un centro con 900 estudiantes que se distribuyen en 36 unidades de línea 6.

EVIDENCIAS

Del cuestionario cumplimentado por los miembros de la Comisión de Coordinación Pedagógica (20 miembros) se han extraído las siguientes evidencias que se recogen en el Gráfico 1. Hemos de tener en cuenta que sobre cada uno de los programas se formulaban 4 cuestiones que debían ser valoradas en una escala de 1 a 5 pudiendo obtenerse un total de 20 puntos a la mejor valoración de cada programa.

Las cuestiones formuladas sobre cada uno de los programas fueron las siguientes:

1. Se ha observado mejoría en los alumnos que han participado en este programa.
2. Este programa ha sido útil para reducir el absentismo en el centro educativo.
3. Se han llevado a cabo todos los procedimientos establecidos para este programa.



4. El programa ha sido beneficioso para todos los miembros de la comunidad educativa.

Algunos datos de interés sobre el número de alumnos implicados en cada uno de los programas son los siguientes:

- Programa de mediación escolar: 10 estudiantes
- Programa de Acogida: 13 estudiantes.
- Programa de tránsito de Educación Primaria a Educación Secundaria: 150 estudiantes
- Programa de organización y gestión de aula: 600 estudiantes.
- Programa de participación democrática: todos los estudiantes.
- Aula de convivencia: 43 estudiantes
- Programa de prevención del abandono escolar: 9 estudiantes.

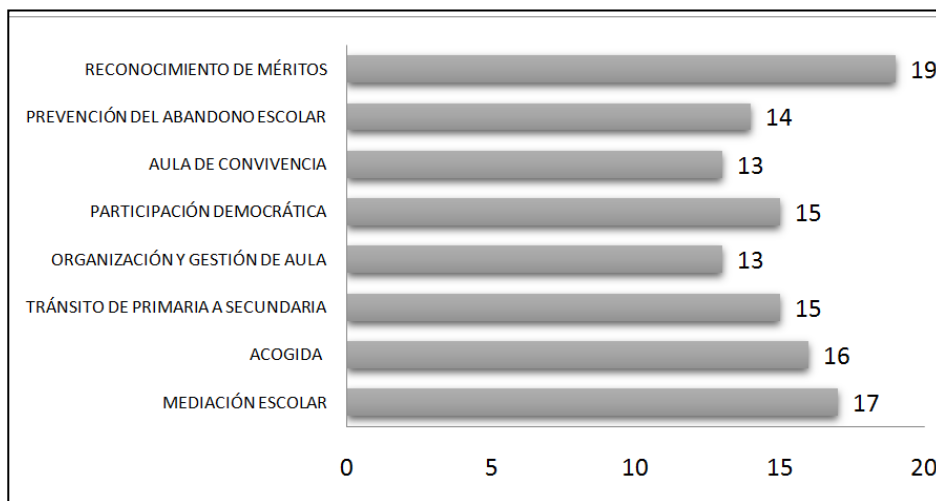


Gráfico 1. Valoración de los programas del Plan de Convivencia.

En base a la gráfica mostrada, y los datos obtenidos en los cuestionarios, podemos concluir que:

- La mayoría de los programas que forman parte del Plan Integral de Convivencia del centro están siendo útiles para favorecer un clima de convivencia dentro de la comunidad educativa.
- Todos los miembros de la comunidad educativa muestran una mayor participación e implicación en todos los planes y programas recogidos en

el Plan de Convivencia, favoreciendo así su efectividad y calidad.

- El alumnado en general y, en especial aquel que presenta problemas de conducta, ha mejorado su actitud hacia los estudios, así como su comportamiento, lo que conlleva a favorecer un clima de paz dentro del centro.

Del mismo modo, gracias a la información obtenida, ha sido posible llevar a cabo una serie de propuestas de mejora para los programas y planes que forman parte del Plan de Convivencia, entre las que podemos destacar:

- *Programa mediación escolar:* Este programa, se ha ampliado a través de la creación de un nuevo programa el TEI (tutoría entre iguales) para prevenir el acoso escolar, por lo que en el actual curso se ha estado formando a toda la comunidad educativa, favoreciendo aún más un clima de paz dentro del centro.
- *Plan de Acogida:* Se ha reforzado la acogida del nuevo alumnado al centro a través de entrevistas personalizadas de cada tutor con el nuevo alumno y su familia. Del mismo modo, se llevan a cabo actividades lúdicas con alumnado mayor (bachillerato) para que los nuevos estudiantes tengan una persona de referencia cuando tengan problemas.
- *Tránsito de educación primaria a secundaria:* Este programa es útil para todo el alumnado, sin embargo, se ha observado que cuando acuden alumnos nuevos el traslado de la información y expedientes es lento y a veces se pierde información relevante. Por ello, se ha tomado la medida de llevar a cabo entrevistas de los tutores con la familia del nuevo alumno, para obtener información reciente, válida y fiable (si el alumno tiene alguna dificultad académica, enfermedad a tener en cuenta...).
- *Programa prevención del abandono escolar:* Para tratar de prevenir y evitar abandono escolar, el IES ha incorporado nuevos programas centrados en la prevención del abandono escolar como son: Programa Aliciente (el alumnado de Bachillerato da clases por la tarde a los alumnos/as que por su perfil precisan ayuda, además de ayudarles en los deberes se hacen actividades lúdicas en grupo) y SMS: una aplicación a través de la cual todas las familias del centro puedan conocer de forma inmediata de la falta de asistencia de los hijos/as cada día.
- *Organización y gestión del aula:* Es necesario dar mayor visibilidad al programa entre todos los miembros de la comunidad educativa ya que el profesorado nuevo del centro lo desconoce. Se podría incorporar un plan de acogida al profesorado nuevo que incluyera esta información.
- *Aula de convivencia:* Se propone estudiar una nueva ubicación del aula que sea más accesible y que pase a ser gestionada por algún miembro del Departamento de Orientación con un perfil más pedagógico o social.



CONCLUSIONES

Como principales conclusiones de la innovación desarrollada para mejorar la convivencia e inclusión en un centro de enseñanza secundaria obligatoria, podemos destacar que la necesidad de crear un procedimiento para evaluar el Plan de Convivencia es esencial tanto para mejorar las relaciones entre todos sus miembros, en especial entre los estudiantes, así como para alcanzar todos los objetivos recogidos en dicho documento. Del mismo modo, tanto el modelo evaluativo seguido (modelo de Stufflebeam) como los cuestionarios elaborados, además de aportar una información válida y fiable, a su vez, permiten mejorar dicho documento potenciando su principal objetivo de conseguir un clima de paz dentro del centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batanaz, L. (1966). *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013. Recuperado (24.03.2015) de: <http://bit.ly/1btIDx3>
- Orientaciones para la elaboración del Plan de Convivencia en los centros docentes. (2012). Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes: Gobierno de Canarias. Recuperado (11.03.2015) de: <http://bit.ly/1VIGohl>
- Ramírez, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. En Bravo, L., Herrera, L. (2011). *Convivencia escolar en educación primaria, las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora*, 174-176. España: Universidad de Granada.
- Stufflebeam, D., Shinkfield, S. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós.
- Caballero, M.J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio de buenas prácticas. En *Revista Paz y Conflictos*, 3, pp.154-169.
- Galtung, J. (2003) *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Bakeaz.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*, Barcelona, Ariel.

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. PROPUESTAS DE MEJORA

**Pascual Sevillano, M^a Angeles¹, Sáez Corriols, Laura²
Fernández Ollero, M^a Jesús³**

¹Universidad de Oviedo, España

e-mail: apascual@uniovi.es, España

²Universidad de Oviedo, España

e-mail: saezcorriolslaura@gmail.com, España

³IES Real Instituto de Jovellanos, España

e-mail: mjesusfo@educastur.org, España

Resumen. El seguimiento y evaluación del Programa de atención a la diversidad es un desafío para los Institutos de Educación Secundaria y de forma conjunta desde, el Departamento de Orientación del centro y desde la formación práctica que ofrece el centro a los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la especialidad de Orientación Educativa se ha llevado a cabo el diseño de un procedimiento que permita la evaluación del Programa con la finalidad de introducir los elementos de mejora necesarios para un adecuado funcionamiento del mismo.

Se parte de la legislación educativa actual y en concreto las referencias a la diversidad de alunando que se puede encontrar en los centros. Destacamos los principios de inclusión, normalización e igualdad de derechos y oportunidades, que, sin embargo, no siempre se consigue lograr aun cumpliendo con lo establecido en estos planes por factores muy diversos (falta de personal, recursos económicos, temporales, espaciales...)

Se exponen, los primeros resultados de la aplicación de la evaluación del plan de atención a la diversidad en el IES Real Instituto de Jovellanos y se proponen algunas líneas de mejora en la línea de la inclusión educativa de todo el alumnado.

Palabras clave: Inclusión, Plan de Atención a la diversidad, Evaluación, Stufflebeam



INTRODUCCIÓN TEÓRICO

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una etapa educativa preceptiva y gratuita que corona la educación básica en nuestro país y que está organizada de acuerdo con los principios de comprensividad y de atención a la diversidad del alumnado siendo esta el elemento fundamental en la planificación educativa de un centro ya que cada uno es diferente en cuanto a ritmos de aprendizaje, capacidades, situación familiar, personalidad...Ajustar la ayuda a la diversidad es una tarea compleja y la única forma de conseguir que todos los alumnos y alumnas aprendan lo más posible, es el único camino para avanzar hacia una educación inclusiva (Martín, 2011).

Los profesionales de la educación deben atender a sus alumnos en base a los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades para todos, (LOMCE, 2013). El RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato establece que la enseñanza obligatoria se organizará de acuerdo a los principios de atención a la diversidad del alumnado y las medidas propuestas han de responder a las necesidades educativas concretas del alumnado, al logro de los objetivos y a la adquisición de las competencias correspondientes y en ningún caso, dichas medidas supondrán una discriminación.

La planificación de forma coordinada e intencional de todas las actuaciones que permiten atender a la diversidad se recogerá en el Plan de atención a la diversidad (PAD). En sentido estricto, como indica Martín (2011:45) el proyecto educativo debería ser el PAD. El orientador tiene, entre sus responsabilidades, la de coordinar el diseño y puesta en marcha del PAD y prestar especial atención al seguimiento y revisión del mismo de manera que puedan planificar mejoras en distintos elementos del Plan.

Especialmente el PAD debe contemplar a los alumnos que tienen dificultades para progresar adecuadamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por causas o motivos diversos, y que van a precisar apoyos y recursos que complementen las actuaciones más ordinarias.

Sin embargo, el enfoque de una educación inclusiva, tal y como ha sido definida por diversos autores y enfoques (Echeita y Ainscow, 2011, Escudero y Martínez, 2011) entiende la diversidad más allá de las dificultades y necesidades educativas específicas y tiene como objetivo evitar las barreras que impiden o dificultan el aprendizaje y la participación.

Teniendo en cuenta el marco de teórico de referencia expuesto, el contexto de trabajo y la necesidad de la que se parte, se ha diseñado un procedimiento, así como los instrumentos de recogida de información que permiten la evaluación del PAD. Durante el curso escolar 2015-16 se ha aplicado parte del cronograma de la evaluación y aquí se recogen algunos resultados preliminares que han permitido introducir acciones concretas en la planificación del PAD para el curso 2016-17.

OBJETIVOS

Los objetivos propuestos son

- Diseñar un procedimiento de evaluación del PAD, así como los instrumentos de recogida de información necesarios.
- Ajustar el procedimiento en virtud de la valoración de los participantes de la comunidad educativa.
- Analizar los resultados y obtener conclusiones para enunciar propuestas de mejora.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La evaluación del Plan de atención a la diversidad se ha llevado a cabo a partir del modelo de Stufflebeam pues se quiere llevar a cabo una evaluación orientada a la toma de decisiones (García, 2003). El seguimiento del PAD se lleva a cabo en tres momentos (Figura 1) al comienzo del curso, durante el curso y al finalizar el mismo y se realiza desde los siguientes agentes implicados: las familias, los estudiantes, los profesores y la Comisión de coordinación pedagógica.

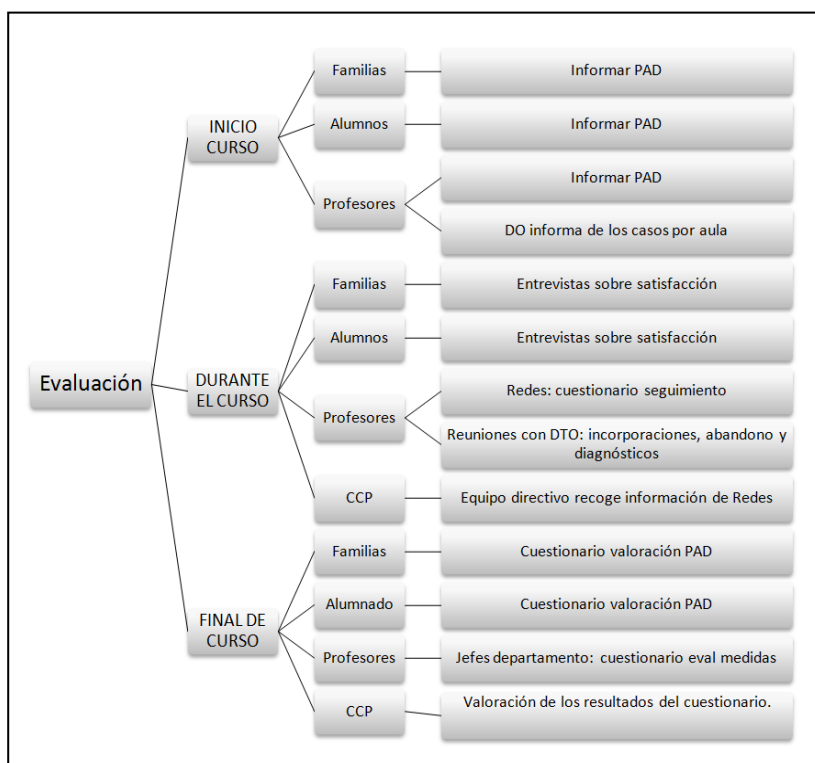


Figura 1: Procedimiento de evaluación del Plan de Atención a la Diversidad. Elaboración propia



EVIDENCIAS

Los resultados de la evaluación del proceso que se recogen a continuación corresponden con las valoraciones efectuadas por la Comisión de coordinación del centro sobre diferentes aspectos relacionados con las siguientes categorías:

- a) Información a las familias
- b) Criterios sobre los agrupamientos de alumnos
- c) Coordinación
- d) Adaptación de materiales
- e) Aplicación de las medidas de atención a la diversidad

Sobre estas categorías se diseñó una batería de ítems para ser valorada en una escala de 1 a 5 que indicaba el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las cuestiones planteadas.

Los ítems sometidos a la valoración de la CCP fueron los siguientes:

1. El alumnado y las **familias están informadas** de todo lo referente a la medida aplicada (organización, recursos, espacios, condiciones) a su hijo/a
2. El equipo **docente y tutores/as están informados** de todo lo referente a la medida aplicada (organización, recursos, espacios, condiciones) a cada alumno/a que componen el grupo clase
3. El **criterio para hacer grupos** de 1º y 2º de la ESO en función de las necesidades y los recursos humanos disponibles es efectivo
4. En las REDES se hace un seguimiento y se **coordinan** las actuaciones de las medidas aplicadas a cada alumno/a del grupo clase por parte del DO y del tutor/a
5. Existe un horario y espacio para la **coordinación** entre departamentos (DO y Departamentos Didácticos)
6. El DO elabora u ofrece **material adaptado** al equipo docente para trabajar en el aula con el alumnado de atención a la diversidad
7. El DO ofrece colaboración y coordinación a la junta docente para hacer las adaptaciones
8. La **medida de apoyo específico de PT y AL dentro** del aula es efectiva
9. La **medida de apoyo específico de PT y AL** fuera del aula es efectiva.
10. El profesorado de apoyo especializado y de audición y lenguaje colabora con los departamentos didácticos.

11. El equipo docente hace una valoración inicial de cada alumno que se incorpora a una medida
12. Los contenidos y objetivos que se trabajan en las medidas ordinarias son los que se corresponden con la programación del curso
13. Cuándo se aplican medidas de atención a la diversidad (ordinarias y singulares) se varía la metodología, recursos, materiales, etc. para favorecer el aprendizaje.
14. Cuándo se aplican medidas de atención a la diversidad (ordinarias y singulares) se respetan los ritmos de aprendizaje de cada alumno/a o del grupo en general
15. Cuándo se aplica una medida de atención a la diversidad en el aula se benefician todos los alumnos del grupo.
16. El equipo docente elabora las adaptaciones curriculares
17. Todo el alumnado ha podido elegir la optativa deseada
18. Los alumnos están satisfechos con la elección de la optativa que han elegido
19. Se respetan siempre los criterios del departamento para incorporación o salida de un alumno/a en los grupos flexibles.
20. Se valoran positivamente los agrupamientos flexibles como medida temporal o flexible
21. En los agrupamientos flexibles se respetan los ritmos de aprendizaje y las necesidades educativas de cada grupo.
22. El índice de aprobados es más alto en las materias que se aplica agrupamiento flexible
23. La medida del desdoble para atender al alumnado de forma más individualizada es efectiva
24. Todos los alumnos se presentan a las pruebas del plan de personalizado de materias pendientes
25. Los alumnos que no promocionan y tienen un plan de trabajo logran afrontar con éxito el curso.
26. En relación al alumnado de altas capacidades se lleva a cabo el enriquecimiento o ampliación de los contenidos.
27. Se reduce el absentismo una vez aplicadas las medidas del programa.
28. El alumnado que acude a apoyos por la tarde (Aliciente) logra un aumento en el cumplimiento de los deberes o tareas escolares



29. El perfil del alumnado de PMAR se ajusta a la normativa (alumnado con dificultades de aprendizaje, fracaso escolar acumulado, etc.)
30. El Programa de Inmersión Lingüística ha sido efectivo para lograr que el alumnado adquiera una competencia lingüística mínima y pueda incorporarse a los estudios de la ESO
31. El Programa de Acogida/ Incorporación Tardía/ Compensación Educativa han sido efectivos para lograr que el alumnado se integre en la vida escolar del centro y afronten con éxito los estudios de la ESO.

En el Gráfico 1 hemos recogido las respuestas de los miembros de la CCP sobre los siguientes aspectos: La información a las familias y a los profesores sobre las medidas de atención a la diversidad utilizadas, los criterios de agrupamiento por niveles educativos, la coordinación desde las Redes y entre el departamento de orientación y los departamentos didácticos en relación a las medidas y la adaptación de los materiales por el departamento de orientación. La valoración realizada desde la CCP ha sido favorable, aunque se perciben algunos aspectos que deberían mejorarse para una mejor atención a la diversidad.

Estos aspectos son: la coordinación entre los departamentos didácticos y el DO para la programación de actividades y atención de alumnos del PAD lo cual implica organizar horarios que incluya un calendario de reuniones de coordinación. Por otra parte el criterio para realizar los grupos de 1º y 2º también tendría que mejorar y se propone realizar los grupos en el mes de junio-julio. Algunas circunstancias ha tener en cuenta al inicio de curso son:

- Incorporación de alumnado de otros, centros diferentes a los adscritos, de los que no se tienen información.
- La información que proporcionan los centros de Primaria no siempre se ajustan a la realidad.
- Llegan alumnos a 1º que están al centro sin valoración psicopedagógica o social, (no han sido valorados nunca por los Equipos de Orientación Educativa).
- Este curso la concentración de alumnos con dificultades de aprendizaje, necesidades educativas y problemas de conducta ha sido excesiva en los grupos de primero de la E.S.O
- No se deben tener en el mismo grupo alumnos/as con dificultades y alumnos/as con problemas de conducta.

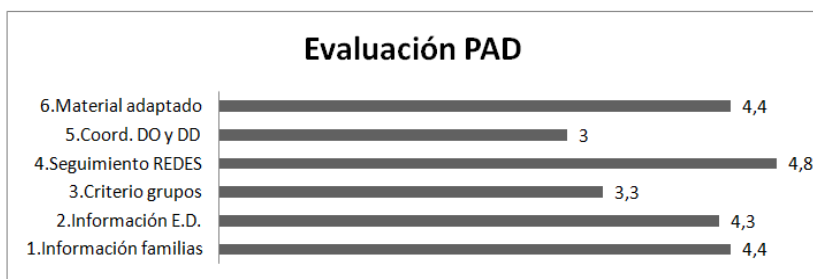


Gráfico 1. Valoración de la CCP sobre el PAD

En el Gráfico 2 se recoge la opinión de la CCP sobre las diferentes medidas de atención a la diversidad.

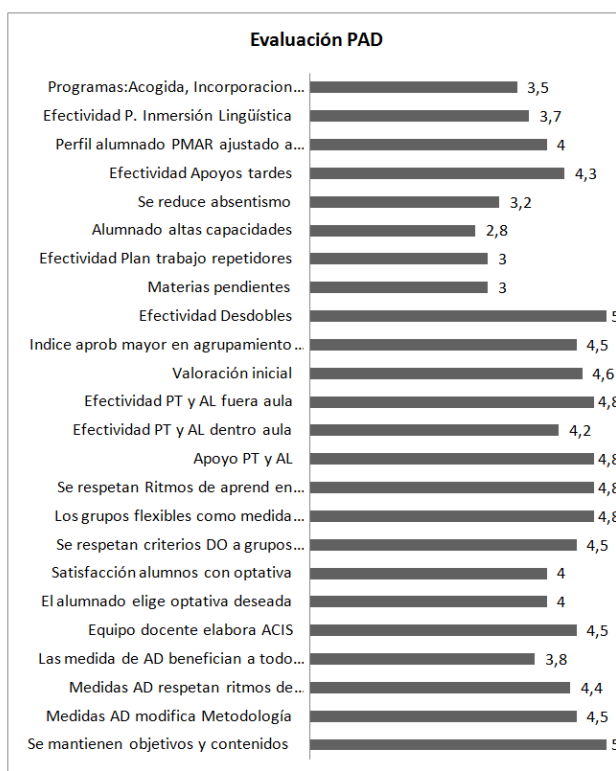


Gráfico 2. Valoración de la CCP sobre el PAD



Los aspectos que habría que mejorar en relación a las medidas de atención a la diversidad son:

- a) Mejora de los planes de Enriquecimiento Instrumental y Ampliación para alumnado de altas capacidades. En este sentido, el profesorado de la CCP comenta que en ocasiones, esta medida no se puede aplicar por la resistencia que ofrece el alumno/a, aunque está prescrito en el Informe/Dictamen.
- b) Mejora de los planes de trabajo para alumnos repetidores. Sería conveniente una revisión en cada departamento didáctico sobre este punto.
- c) La Inmersión Lingüística no siempre es efectiva para adquirir la competencia lingüística, especialmente en alumnos mayores. Sería necesario contemplar más horas de apoyo por parte de otros departamentos didácticos no solo desde el DO.
- d) Reducir el absentismo del alumnado a través de un mejor ajuste de las medidas de atención a la diversidad.

CONCLUSIONES

La sistematización de un procedimiento de evaluación del PAD permite detectar puntos fuertes y débiles del programa y diseñar un conjunto de actuaciones que permitan mejorar la respuesta educativa a todos los estudiantes. El modelo de Stufflebeam nos ha permitido, además de conocer los resultados obtenidos, tener una visión de todo el proceso y aplicación del PAD, así como del contexto de trabajo.

Se ha comprobado, que, a pesar de que la aplicación del PAD se esté llevando a cabo de manera satisfactoria en este centro, aún hay puntos que deben ser considerados y analizados para mejorar. Es, por tanto, esencial una revisión de los planes cada determinado tiempo, así como la colaboración y comunicación continua de los profesionales de la educación a nivel de centro, con las familias y otras entidades u organizaciones externas al IES. Sólo de esta manera llegaremos al paradigma inclusivo tan necesario en la sociedad actual, así como una educación de calidad e igualdad para todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T., Ainscow, M. (2000) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

Echeita, G. and Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, pp. 26–46

Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva una cuestión de derecho *Educación. Siglo XXI*, 30-2, pp. 109–128

García, J. (2003) *Métodos de investigación en educación*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) en *Boletín Oficial del Estado* de 10 de diciembre 2013.

Martín, E. y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En Martín, E. y Mauri, T. *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona. Graó.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en *Boletín Oficial del Estado* de 3 de enero de 2015

Stufflebeam , D., L, Schikfield, A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós Madrid

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CONECTA2

Carballo Holgado, Natalia¹, Vizcaíno Jiménez, Isabel²

IES Roces, España

natalia.carballo@iesroces.com, isabel.vizcaino@iesroces.com

e-mail: iesroces@educastur.org

Resumen. Conecta2 se presenta como un programa de intervención socioeducativa destinado a alumnado de primer y segundo curso de educación secundaria, con conductas altamente disruptivas y riesgo de abandono escolar. Impulsado desde el Departamento de Orientación, se puso en marcha en el curso 2015/16, dentro del horario lectivo. Al alumnado destinatario (un grupo de siete alumnos y alumnas) se le habían aplicado medidas disciplinarias sin éxito, y presentaban un notable absentismo escolar, que iba aumentando desde el comienzo del curso. El proyecto arranca con la firma de un compromiso pedagógico con alumnado y familias, y con líneas de trabajo basadas en los centros de interés del alumnado, que posibilitaran aumentar su motivación y por tanto, su participación activa en la vida del centro. Educación emocional, autonomía personal y social, refuerzo de competencias clave a través del juego y conocimiento de recursos del entorno (asociaciones, instituciones, opciones formativas, etc.), fueron algunos de los aspectos trabajados durante dos horas diarias de enero a junio. El proyecto finalizó con cuatro alumnos y alumnas que cumplieron compromisos: una asistencia al centro más regularizada y una mejora de comportamiento, además de participar activamente en la vida del centro, reduciendo por tanto, el riesgo de exclusión. La experiencia también fue valorada muy positivamente por el alumnado.

Palabras clave: interés, motivación, participación, reconocimiento, inclusión.



INTRODUCCIÓN

La realidad educativa, como fiel reflejo de la sociedad actual, presenta una gran diversidad y heterogeneidad que exige respuestas ante algunos retos planteados: el abandono escolar prematuro, el absentismo o la necesidad de implementar recursos de apoyo y de compensación educativa. Es en este contexto de diversidad y de voluntad de inclusión, donde encuentran toda su razón de ser programas experimentales de aplicación en centros educativos, como el que exponemos a continuación.

El marco normativo de que sustenta la puesta en marcha de Conecta2 podemos encontrarlo a nivel estatal en el Artículo 7, del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato: *Los centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa con el fin de atender a todo el alumnado.* Contextualizado y concretado a nivel autonómico por el Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, en su Artículo 1.: *La Consejería competente en materia educativa podrá autorizar la aplicación de modalidades organizativas de carácter extraordinario para el alumnado que manifieste graves dificultades de adaptación escolar, con el fin de prevenir su abandono escolar prematuro y adecuar una respuesta educativa acorde con sus necesidades.* En este sentido, nuestro programa surgió como un recurso e instrumento complementario de intervención en el propio centro educativo, que posibilitara una oportunidad en la oferta de alternativas que al alumnado con conductas disruptivas y alto porcentaje de absentismo se les venía ofreciendo, sin obtener mejoras. Antes de su puesta en marcha, fue autorizado por la inspección educativa.

Mirar con perspectiva y cambiar modelos que, aunque sirven a la mayoría, no les da una oportunidad a la minoría, es lo que pretendía nuestro programa.

Nuestras metas, favorecer la motivación, impulsar la participación y, por tanto, la inclusión en el centro educativo.

OBJETIVOS

Los objetivos generales de programa eran:

- Reducir el gravísimo factor de riesgo y exclusión social que supone la expulsión del centro.
- Minimizar las conductas disruptivas del alumnado y mejorar, por tanto, la convivencia en el centro.
- Facilitar experiencias ocupacionales, orientadas a la posibilidad de realizar

estudios posteriores.

- Desarrollar competencias personales, sociales y artísticas distintas a las ofrecidas en el aula.
- Reforzar aspectos curriculares, seleccionando los contenidos mínimos que aseguren la autonomía personal del alumnado.
- Lograr una mayor y mejor implicación y colaboración de las familias.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El programa Conecta2, se desarrolló entre los meses de enero a junio del curso 2016/17. Impulsado, coordinado e impartido por el departamento de orientación, con la aprobación del equipo directivo y la inspección educativa, se registró como un programa de centro dentro de la Programación General Anual.

El programa se le propuso al alumnado como:

- Una oportunidad para trabajar en pequeño grupo, con un contenido adaptado a sus intereses y necesidades, una metodología eminentemente práctica centrada en la aplicabilidad en situaciones reales y cuyo objetivo principal era el fomento de su autonomía personal y social.
- Un compromiso. El alumnado y sus familias firmaron un compromiso con el centro en el que se recogieron las condiciones que deberían cumplir para poder continuar, y que consistía básicamente en mejorar su comportamiento en clase, reducir el absentismo y una mayor implicación y colaboración de las familias.

Destinatarios

Fueron seleccionados un total de siete alumnos y alumnas, de primero y segundo de ESO, que presentaban las siguientes características:

- Riesgo de fracaso o abandono escolar: sin expectativas de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, siguiendo un currículo ordinario.
- Inadaptación escolar: presentaban serias dificultades de adaptación al medio escolar y al entorno educativo, existiendo riesgo de exclusión social y/o conductas disruptivas y violentas, con los que se han aplicado diferentes medidas disciplinarias en el centro sin éxito.
- Voluntad de no continuar con los estudios: muestran intención de integrarse en el mundo del trabajo al alcanzar la edad laboral.
- Absentismo: presentaban absentismo escolar crónico o muy acentuado.



Organización y recursos

El programa se desarrolló en sesiones de dos horas diarias, de lunes a viernes, dentro del horario lectivo del alumnado. Para configurar el horario, se partió de la disponibilidad del profesorado que impartiría las sesiones de trabajo (orientadora y profesora de servicios a la comunidad) y se establecieron los cauces de coordinación necesarios para el control de asistencia y seguimiento con los respectivos equipos docentes del alumnado destinatario.

Conecta2 contó como principal lugar de trabajo el departamento de orientación, un espacio de unos quince metros cuadrados habilitado con: una mesa rectangular con cabida para diez personas, dos ordenadores, cañón de proyección, altavoces y pantalla. También se utilizaron otros espacios como la biblioteca y la cocina (recurso con el que cuenta el IES Roces).

Actividades

Las principales actividades desarrolladas fueron:

- Educación emocional: reconocimiento y expresión de sentimientos. Utilizando como principal guía de trabajo el Emocionario, se trabajaron diferentes emociones y estados de ánimo.
- Habilidades sociales: asertividad y resolución de conflictos principalmente, aplicadas a situaciones de su vida cotidiana, que salen a la luz a raíz de la asamblea celebrada al inicio de cada sesión.
- Punto de información de ocio y tiempo libre: a través de tres vías, tablón de anuncios del centro, presentaciones para su proyección en la TV del hall del instituto y elaboración de un blog publicado en la página web del centro. Esta actividad permitió trabajar las competencias TIC del alumnado, la búsqueda de recursos y el registro, así como la organización y presentación, de la información. Por otra parte, resultó ser un magnífico mecanismo de participación en el centro, ya que tenían que atender las demandas de información de sus compañeros y compañeras, de reconocimiento por parte de la comunidad educativa, y por tanto aumentó la motivación del alumnado.
- Aprender jugando: refuerzo de competencias clave a través del juego. Se seleccionaron una serie de juegos de mesa educativos que trabajaban diversas competencias matemáticas, y lingüísticas. El alumnado acogió muy bien estos momentos de juego, creyendo en un primer momento que no serían capaces y sorprendiéndose posteriormente de su propio rendimiento.
- ¡Hoy doy yo la clase! Propuesta que surge del propio alumnado en el tercer trimestre. Un día a la semana una parte de la sesión era dirigida por

un alumno o alumna (rotación), quien seleccionaba un tema en el que era “experto” para exponérselo al resto del grupo. Hubo para todos los gustos: historia y características del rap, rallyes, beat voice... Esta actividad potenció mucho su participación y autoestima.

- Talleres de cocina: con una periodicidad quincenal, nos íbamos a hacer una receta a la cocina. Esta actividad implicaba, además de la elaboración, la búsqueda de una receta, la compra de ingredientes, la preparación de utensilios necesarios y por supuesto, la limpieza posterior. Esta fue, sin duda, una de las actividades preferidas del alumnado,
- Actividades complementarias: una vez cada quince días (cuando no íbamos a la cocina), hacíamos una salida de unas dos horas de duración. El objetivo era conocer asociaciones del entorno que realizan programas de intervención socioeducativa con jóvenes, instituciones municipales juveniles y recursos de ocio y tiempo libre. Además estas visitas eran gestionadas por el propio alumnado.
- Continuación del trabajo en el aula: el trabajo realizado en el programa estimuló al alumnado a continuarlo en su aula, previo consentimiento del profesorado, quien valoró muy positivamente la propuesta. De esta forma, alumnado que había permanecido totalmente pasivo en el transcurso de las clases, empezaba a trabajar con interés y motivación participando activamente en la dinámica de la clase.
- Evaluación y seguimiento: durante el desarrollo del programa se hizo seguimiento continuo de la asistencia, actitud y comportamiento del alumnado en el centro a través de la revisión periódica de faltas y sanciones. También se llevaron a cabo reuniones de coordinación con los equipos docentes y, por supuesto, recibimos la evaluación del propio alumnado participante a través de un formulario realizado de forma anónima.

EVIDENCIAS

Las evidencias que mostramos a continuación se obtienen a partir de la evaluación y seguimiento llevado a cabo durante todo el tiempo que duró la experiencia Conecta2, así como del propio trabajo realizado por el alumnado que participó en ella y de la repercusión general en la vida y organización del centro.

Evidencias obtenidas de la evaluación y el seguimiento.

- La asistencia del alumnado al centro aumentó en más de un 60%. Estos chicos y chicas tenían un absentismo escolar que rondaba el 50% de las horas de clase, quedando reducido en los trimestres que duró el programa



a un 15% de faltas de asistencia.

- Gran mejora de la actitud y comportamiento en clase. Nuestro alumnado acumulaba antes de iniciarse el programa Conecta2 una media de 4-5 partes de conducta semanales por persona, lo que les llevaba a expulsiones continuadas y privatización de la asistencia al centro. Una vez inmersos en Conecta2, podemos afirmar que estas sanciones y amonestaciones se redujeron drásticamente, quedando en 4-5 partes trimestrales.
- Valoración muy positiva del alumnado. Se exponen a continuación los resultados obtenidos a través de un formulario anónimo que realizaron al final del curso.

Me he sentido a gusto en el grupo (4 respuestas)

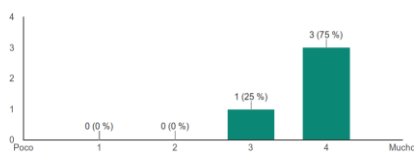


Figura 1. Resultado del formulario de evaluación.

He aprendido/conocido cosas nuevas (4 respuestas)

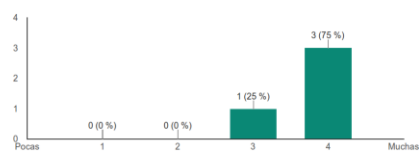


Figura 2. Resultado del formulario de evaluación.

Conecta2 ha contribuido a aumentar mi asistencia al centro (4 respuestas)

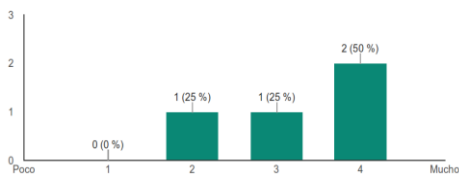


Figura 3. Resultado del formulario de evaluación

La asistencia a Conecta2 ha contribuido a reducir mis partes de conducta (4 respuestas)

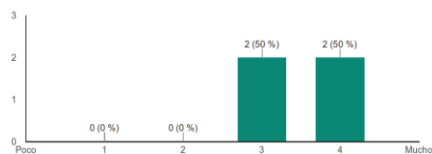


Figura 4. Resultado del formulario de evaluación.

Evidencias generadas a raíz del trabajo realizado por el alumnado.

Elaboración de un punto de información de ocio y tiempo libre a través de un blog, publicado en la página web del centro que puede consultarse en el siguiente enlace: <http://conecta2ocio.blogspot.com.es/>. Además, de un tablón físico que se actualizaba semanalmente y una presentación para la TV del hall del centro. Se puede ver una de las presentaciones que elaboraron en este enlace: [Presentación Semana del 9 al 15 de mayo.](#)

Evidencias de la repercusión de la experiencia en la vida y organización del centro.

A raíz de los buenos resultados de la experiencia, el Programa Conecta2 ha quedado incluido en Plan Integral de Convivencia del Centro, publicado en la página web del instituto. La infografía del programa puede consultarse en el siguiente enlace: [Programa de intervención socioeducativa Conecta2.](#)

CONCLUSIONES

Una vez finalizada la experiencia y analizados los resultados obtenidos, podemos resumir las siguientes conclusiones:

- Uno de los principales objetivos ha sido trabajar la inclusión escolar para la superación de la exclusión educativa a la que se veían abocados algunos de nuestros chico/as. En este sentido la experiencia ha contribuido a mantener a más de la mitad de los participantes de Conecta2, dentro del sistema educativo, alguno de ellos continuando su formación en Formación Profesional Básica, y el resto en la ESO y en el Programa para la mejora del aprendizaje y el rendimiento.
- La puesta en marcha del programa Conecta2, viene a recordarnos la autonomía de los centros para tomar medidas de atención a la diversidad excepcionales con aquel alumnado que tenga dificultades de adaptación escolar, para prevenir el abandono, el fracaso escolar y adecuar una respuesta educativa a sus necesidades. En nuestro caso fue el D.O quien asumió estas medidas extraordinarias organizativas en espacio, tiempo y recursos humanos.
- La implicación del profesorado en este tipo de prácticas educativas no suele ser muy alta, supuso todo un esfuerzo y un reto para nosotras, pero su puesta en marcha no solo repercutió en el alumnado, sino también en nuestra propia práctica docente y en la forma en que hemos quedado vinculadas posteriormente con ellos y ellas.
- El desarrollo satisfactorio del programa ha favorecido su inclusión en el Plan Integral de Convivencia de nuestro centro y por consiguiente, en la Programación General Anual. De esta forma, podríamos afirmar que la experiencia contribuyó a la mejora del centro en el marco de la inclusión educativa e innovación curricular, constituyéndose posteriormente como uno de nuestros pilares para la convivencia y participación.
- El hecho de no haber podido llegar al máximo del alumnado participante nos muestra que llegamos tarde a ellos, cuando ya las conductas, comportamientos y actitudes del alumnado, estaban profundamente instauradas y mantenidas en el tiempo. Podemos concluir, por tanto, la necesidad de una intervención precoz. Si hemos de poner en marcha este



tipo de intervenciones, cuando antes las realicemos, mejores resultados podremos obtener y mayor será su incidencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Autores múltiples. (2004) Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 50-53.

Echeita, Gerardo (2006) *Educar por la inclusión o educar sin exclusión*. Madrid: Narcea.

Farpón A.I., Menéndez L.M., Triguero Y. (2007) *Guía para la incorporación social*. Oviedo. Consejería de Bienestar Social.

García, Maribel (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 338, 347-376.

Martínez, Begoña (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, 27-58.

Núñez, C. y Romero, R. (2013). *Emocionario*. Madrid: Palabras Aladas.

Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Vaello, Joan (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.

Vaello, Joan (2007) *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN DE UN ESTUDIANTE CIEGO UTILIZANDO EL EDITOR MATEMÁTICO ESPECÍFICO LAMBDA

Menéndez González, María Teresa¹

O.N.C.E. (Organización Nacional de Ciegos de España), España
mtmg@once.es, España

Resumen. Esta experiencia que voy a exponer tiene como objetivo mostrar una experiencia inclusiva sobre el abordaje de la enseñanza de la asignatura de matemáticas para un alumno ciego utilizando el editor matemático específico Lambda (LAMBDA: Linear Access to Mathematics for Braille Devices and Audio-synthesis) . Se presentan ejemplos gráficos que ilustran el funcionamiento del mencionado editor a fin de conocer las ventajas que ofrece al profesorado. Asimismo, en la exposición oral se podrá visualizar un vídeo del alumno con discapacidad visual solucionando un ejercicio matemático y el modo de hacer accesible ese documento para el profesor y los compañeros de aula. Se concluye con las ventajas e inconvenientes que presenta el uso del editor matemático Lambda.

Palabras clave: editor matemático, discapacidad visual, Braille.



INTRODUCCIÓN

El modo de abordar el aprendizaje de las matemáticas para el alumnado con discapacidad visual que utiliza el código Braille han sufrido una considerable transformación a partir de la incorporación de las TIC a las aulas. El presente trabajo trata de demostrar las grandes ventajas que ofrecen las TIC para la inclusión educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad visual.

Esta transformación se puede observar a lo largo de la escolaridad obligatoria de nuestros alumnos. El aprendizaje del manejo del ordenador es progresivo en función de las necesidades del curriculum y se inicia en tercero de Educación Primaria, de tal modo que pueden conseguir introducir en el aula el editor matemático en los últimos cursos de esta etapa educativa. Y esto ha hecho posible que la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual sea cada día, desde el punto de vista del profesor de aula, más fácil, cómodo y eficaz.

Al mismo tiempo, el uso de las TIC y en concreto de un editor matemático específico dota al alumnado de un mayor grado de autonomía en el centro escolar, pues permite el conocimiento inmediato de su producción tanto por parte del profesorado como de sus compañeros y compañeras de aula. La realización de exámenes se transforma en una simple comunicación profesor-alumno de forma segura y eficaz. Asimismo, hace que la presencia de una persona que transcribe la producción en Braille no sea tan necesaria e inmediata como venía siendo habitual, especialmente en la Educación Secundaria.

Pero, haciendo un poco de historia de cómo llega Lambda a nuestros alumnos, diré que este trabajo comenzó allá por el año 2003 cuando muchas personas de varios países europeos involucradas en la enseñanza de alumnado con discapacidad visual comenzaron a elaborar una herramienta específica para el abordaje de las matemáticas utilizando el ordenador, una síntesis de voz y una línea Braille. En España y de la ONCE, Jose Enrique Fernández del Campo Sánchez y Jaime Muñoz Carenas se identifican con el proyecto y se adscriben a él. Lo experimentan al mismo tiempo que forman a profesionales de los equipos de educación y se convierten en referentes para los que tomamos la decisión de comenzar a aplicarlo con nuestros alumnos. En Asturias se comenzó en 2007. En aquellos momentos Lambda estaba en una primera etapa y el proyecto se fue enriqueciendo con las aportaciones que íbamos haciendo en base a los resultados que experimentábamos en la práctica del día a día. Desde entonces hasta ahora el desarrollo ha ido evolucionando, aunque no todo lo deseado ni necesario.

OBJETIVOS

Disminuir el tiempo necesario para la transcripción de los textos Braille producidos del modo tradicional y que realiza el maestro de apoyo especialista en discapacidad visual.

1. Desarrollar dinámicas de cooperación entre los compañeros de aula no teniendo la barrera del desconocimiento del sistema Braille.
2. Aumentar la autonomía del profesor de aula con esta herramienta inclusiva y accesible para todos.
3. Redefinir el modelo de trabajo entre maestra de apoyo especialista en discapacidad visual y el profesorado del centro educativo con las oportunidades que brindan el uso de herramientas TIC accesibles.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Presentación del caso.

El caso que presento es de un alumno que se llama David, que en la actualidad tiene 14 años de edad y estudia de 4º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. David fue diagnosticado de atrofia óptica bilateral (en ambos ojos) cuando contaba tres meses de edad. Fue atendido desde ese momento en la ONCE de Asturias. Los primeros tres años en el programa de Atención Temprana y posteriormente como estudiante de las distintas etapas por las que fue pasando. Se le enseñó el código Braille (a leer y escribir en sistema Braille) que es el que utiliza actualmente además del auditivo, con una memoria auditiva muy superior a la media. Posee un pequeño resto visual en ambos ojos aunque no alcanza más allá del 2% de visión y que, a nivel funcional, le sirve para sus desplazamientos y para consultas puntuales de gráficos, mapas o pequeñas ilustraciones con poco texto en tinta y aumentada.

Comienzo con las TIC.

En cuarto de Educación Primaria, David recibe formación en el manejo del ordenador netbook utilizando un revisor de pantalla, el Jaws de la casa Freedom Scientific. Este revisor de pantalla es un software que permite al alumno acceder, mediante el teclado y con la ayuda de la síntesis de voz, a las diferentes funciones del ordenador. Por una parte, puede detectar los distintos elementos que se muestran en la pantalla y, por otra, le facilita la interacción con las aplicaciones (seleccionado elementos, rellenando cuadros de edición, produciendo texto, etc). Cuando David cursaba 6º curso de Educación Primaria se le introdujo en el manejo del Lambda. En ese curso el contenido que pudo realizar con el editor fue: números naturales, fracciones, números decimales y problemas con estos supuestos. Además se le enseñó el manejo de la calculadora sencilla que incorpora Lambda..

Lambda para todo.

La entrada en el instituto marcó un hito importante en el modo de estudiar de David. Se incorporó la línea Braille para los idiomas (Inglés y Francés) además del Lambda y de sus libros de texto en Braille. En esos primeros momentos y durante todo el primer trimestre estuve dentro del aula apoyando al chico en el uso correcto



del Lambda y en la comprobación de que el trabajo con el ordenador fuese eficaz y completo. Además de ello, contaba con una hora de apoyo semanal fuera del aula donde le avanzaba la signografía específica de Braille y el modo de abordar el temario con el Lambda. A partir del segundo trimestre mi presencia en el aula fue ocasional en el área de matemáticas y desapareció prácticamente en el resto de asignaturas. La autonomía de David y el buen hacer del profesorado favoreció ese trabajo tan inclusivo.

EVIDENCIAS

Un poco de historia.

Hasta la llegada del editor matemático Lambda, nuestro alumnado realizaba la escritura de las matemáticas con su máquina de escribir en Braille, un modo de escritura lineal, al igual que los editores matemáticos, pero con el inconveniente de no lograr conseguir esa comunicación inmediata con el profesor y la necesidad de una mediación y un tiempo para la transcripción de los textos bien de Braille a tinta o viceversa.



Figura 1. Alumna trabajando con un libro en Braille y la máquina de escribir Perkins.
Imagen INTEF.



Figura 2. David trabajando con su ordenador portátil, línea Braille y revisor de pantalla Jaws.

El editor Lambda.

En primer lugar conviene decir que el manejo del editor no está condicionado por el aprendizaje del código del programa pues además de ser sencillo, el alumno cuenta con la ayuda de la verbalización que le hace el revisor de pantalla (Jaws) y de la lectura del código Braille que le aparecerá en su línea Braille, con 8 o con 6 puntos. El código de 8 puntos es el llamado “Braille computerizado” y con estos se expresan los signos exclusivamente matemáticos.

Lambda está basado en la escritura lineal de las matemáticas en Braille, y también en otros editores como LaTeX, que en pantalla se visualiza con colores diferentes según queramos escribir texto literario o expresiones y símbolos matemáticos más o menos complejos.

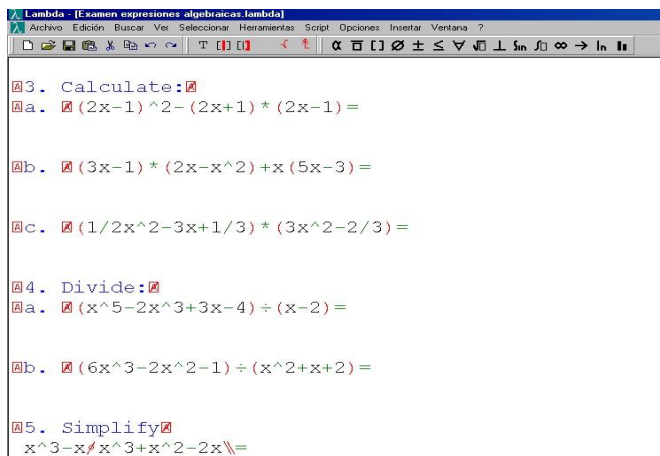


Figura 3. Pantalla del editor matemático.

En la Figura 3 se puede apreciar la simbología específica que utiliza Lambda para diferenciar entre texto (color azul), signos matemáticos sencillos (verde) y complejos (rojo)

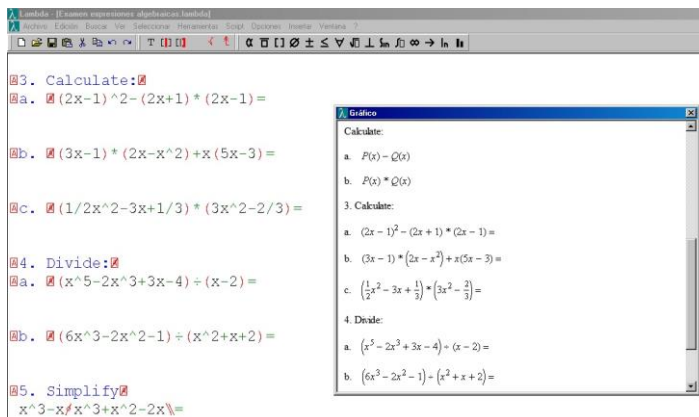


Figura 4. Pantalla con la visualización gráfica en ventana emergente.

Pulsando la tecla F4 se abre una ventana emergente con la escritura gráfica ordinaria gracias al uso de un editor gráfico gratuito asociado, el MathPlayer. Desde esta ventana se puede imprimir y el profesor tendrá el mismo texto que el alumno está escribiendo. Podrá hacer correcciones de forma inmediata o bien guardarlo como prueba de examen.

CONCLUSIONES

Aunque queda aún un recorrido por hacer en el perfeccionamiento de las opciones de Lambda como: limitar la escritura a un número de caracteres por línea, poder elaborar textos amplios y manejables de modo seguro y eficaz, insertar tablas, mejorar la comunicación con la línea Braille de tal mo que sea posible la escritura mediante el teclado Braille, mejoras para poder implementar su uso en otras áreas de ciencias (Física y Química), etc.

Incluyo como conclusión la valoración que ha realizado una de las profesoras que trabajó con David, Susana Pravia Fernández, que le impartió Matemáticas en 3º de ESO el curso 2015-2016:

“Más allá del susto inicial por mi inexperiencia con alumnos ciegos y por mi desconocimiento del programa con el que mi nuevo alumno trabajaba, he de reconocer que mi experiencia con el programa Lambda y con David ha sido no sólo positiva, sino enriquecedora. Uno de los aspectos más positivos del uso del programa es que favorece la inclusión, puesto que permite trabajar al alumno como al resto de compañeros, haciendo la pantalla las veces de cuaderno. El cuaderno es una herramienta básica en la enseñanza de las Matemáticas en el aula de Secundaria. El alumnado recoge en él la teoría, los ejemplos y ejercicios resueltos en clase, realiza los ejercicios propuestos y anota las correcciones pertinentes para, posteriormente, poder revisar, trabajar y asimilar en casa aquello que ha recogido en su cuaderno y también es un instrumento de evaluación. El programa Lambda hace posible que el alumno elabore su propio cuaderno de Matemáticas. Puede anotar enunciados, trabajarlos, y resolverlos, incluso le permite hacer uso de la calculadora, tomar anotaciones, y guardar lo realizado para revisarlo y estudiarlo en casa. El alumno dispone de una herramienta de trabajo que a su vez permite al profesor ver en pantalla el desarrollo del ejercicio que el alumno está realizando y poder aclarar las dificultades que pudieran presentarse. Por otro lado, el uso del programa hace posible que el alumno realice los exámenes al mismo tiempo que sus compañeros de clase. Mientras se reparten las pruebas al resto de alumnos, se envía por correo electrónico la misma prueba en formato Lambda al alumno. Él la realiza haciendo uso del programa y la reenvía al profesor una vez finalizada. Teniendo éste la posibilidad de imprimirlo y archivarlo, una vez corregido, con el resto de controles realizados por el alumnado. Por tanto, el programa Lambda permite al alumno trabajar y examinarse en el aula ordinaria.

Otro factor positivo a tener en cuenta, es su fácil manejo. No obstante conté con la motivación, formación y orientación de su profesora de apoyo de la ONCE y, en esta medida, pude familiarizarme rápidamente con las órdenes y rudimentos



necesarios para abordar los temas de números y álgebra con los que habitualmente comenzamos el temario de Matemáticas en tercero de ESO. No puedo negar que hubo dificultades, toda la parte gráfica en los temas de funciones supone un reto adicional, y requiere apoyos o estrategias alternativas que habitualmente no utilizamos. A día de hoy, creo que la mayor parte de esas dificultades pueden salvarse con la experiencia, que siempre nos ayuda a anticiparnos a los problemas y a desarrollar diferentes métodos de trabajo en función de las situaciones que hemos de abordar, con la formación y con las ganas de construir una sociedad más inclusiva. Yo tuve la gran suerte de contar con el apoyo inestimable de Maite, desde la ONCE, y con un alumno excepcional, David, cuyo afán, esfuerzo e interés motivan a todo aquel que tiene la suerte de trabajar con él.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artículos de revistas

Muñoz Carenas, J. Fernández del Campo Sánchez, J. E. (2011). El editor Lambda para matemáticas. *Integración*, 59, 10-15.

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA PROMOVER LA SENSIBILIZACIÓN SOBRE EL DRAMA DE LAS PERSONAS REFUGIADAS

Villaverde Aguilera, M^a José¹

¹ IES “Montevil” (Gijón) España
e-mail: mjoseva@educastur.org

Resumen. La experiencia que se presenta, se desarrolló durante el curso 2015/16, en el IES “Montevil” (Gijón), en el contexto formativo de un grupo de trabajo constituido en dicho centro, denominado: “*El Aprendizaje Servicio como estrategia de inclusión educativa*”, coordinado por la orientadora del instituto, y que contó con la participación de miembros de la Asociación Cuantayá.

Ante el drama actual de las personas refugiadas se planteó la necesidad de que el alumnado se concienciara, y que contribuyeran a concienciar a otras personas de su comunidad socioeducativa, de la responsabilidad ética colectiva que entraña formar parte de una humanidad común, en donde el límite ético es el sufrimiento humano. Cualquier persona puede encontrarse en la situación de migrar, ante determinadas condiciones socioeconómicas y políticas; por ello, el alumnado de 3º de ESO organizó acciones de sensibilización sobre alumnado del centro educativo, de 1º ESO y 2º ESO, y las difundió entre diversos agentes de la comunidad socioeducativa.

El servicio realizado por el alumnado consistió en presentar la exposición *REFUGLADOS, bienvenidos*, del Grupo Eleuterio Quintanilla, AcciónRed y ACCEM, a otros miembros de la comunidad socioeducativa, así como la realización-difusión de cuentos y relatos de vida sobre familiares y personas que han tenido que migrar.

La posibilidad de que el alumnado de 3º ESO del IES “Montevil” relatara su experiencia, sobre el proceso de sensibilización desarrollado, en los locales de la entidad sociocomunitaria Cuantayá, creemos que ha contribuido a tejer redes de solidaridad antirracista, entre el alumnado de ambas instituciones y sus familias.

Palabras clave: inclusión, antirracismo, solidaridad, derechos, aprendizaje-servicio.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La experiencia que presentamos: “*Un barrio mejor es posible. Si podemos-debemos hacer algo ante el drama de las personas refugiadas*”, se desarrolló en el curso 2015/16, en el contexto de un grupo de formación del profesorado del IES “Montevil” (Gijón): *El Aprendizaje Servicio como estrategia de inclusión educativa*. Formaron parte de este grupo de trabajo siete profesoras de diversas especialidades: Geografía e Historia (Maribel Acevedo), Educación Física (Ángeles Sánchez), Lengua (M^a Paz Fernández), Matemáticas (Beatriz Garrosa), Religión (M^a Luisa Bodelón) y Orientación Educativa (M^a José Villaverde, coordinadora del grupo de trabajo). También formó parte del citado grupo, la educadora de la Asociación Cuantayá (Begoña Sánchez).

La coordinación entre el IES “Montevil” y la Asociación Cuantayá se viene manteniendo desde hace bastante tiempo, en diversos aspectos de la intervención sociocomunitaria. En el curso 2015/16, ambas instituciones (profesorado del IES “Montevil” y educadoras de la asociación de Cuantayá) se formaron en la metodología del Aprendizaje-servicio (ApS), articulando un proyecto común de “*sensibilización a otras personas de la comunidad educativa y del barrio, del drama asociado a las personas refugiadas*”.

Por otra parte, también en el pasado curso escolar, se tuvo acceso a la exposición: *Refugiados, Bienvenidos*, resultado de un trabajo en colaboración de las siguientes entidades: Grupo Eleuterio Quintanilla, Accem y AcciónenRed. Dicha exposición consiste en 17 paneles de 1 x 2 metros, a través de los cuales se aborda, de forma sistemática, la actual crisis de refugiados/as. Por tanto, estas entidades ponen a disposición del público (docentes y estudiantes) la oportunidad de convertir en materia de estudio, lo que en los medios de comunicación aparece como información fragmentaria y que, en algunos casos, se trata de forma propagandística. La exposición también critica la actual política europea y se detiene en ilustrar los derechos que asisten a las personas demandantes de asilo, así como las medidas concretas que deben acometer los gobiernos para responder a las necesidades de quienes llegan a nuestras fronteras. En todo caso, se hace un llamamiento al compromiso personal, en tanto que se pone en juego nuestra propia dignidad.

Las relaciones de trabajo y colaboración, desde hace bastantes años, de personas pertenecientes al grupo de trabajo del IES “Montevil”, con el grupo Eleuterio Quintanilla y con ACCEM, han facilitado el acceso a esta exposición y la posibilidad de trasladarla al IES “Montevil”, durante una semana, con el fin de implementar la acción de servicio que habíamos diseñado.

La metodología del ApS (Batlle, 2013) supone unir el aprendizaje con el compromiso social. Es, por tanto, una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicios a la comunidad, en un solo proyecto bien articulado, donde los participantes aprenden al trabajar en las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Centre Promotor d’Aprentatge Servei). Para un conocimiento más profundo sobre esta metodología, recomendamos acceder al Blog de Roser Batlle.

La novedad que planteábamos con nuestro proyecto de Aprendizaje-servicio es que el propio alumnado de 3º ESO, sería el encargado de realizar un trabajo educativo sobre otro alumnado de cursos anteriores: 2º ESO y 1º ESO, y difundirlo a la comunidad socioeducativa. Creemos que el objetivo de la acción de servicio se logra al utilizar como soporte de la actuación, los paneles de la exposición: *Refugiados, bienvenidos* y la metodología de las historias de vida, así como diversos recursos expresivos, entre ellos, los cuentos. Y esto es posible, ya que al establecer conexiones afectivas con las propias historias familiares o de personas cercanas, se favorece la creación del vínculo empático necesario para poner en marcha acciones de solidaridad. En el fondo, esto supone historizar los duelos y, en concreto, los duelos migratorios que se encuentran en la base del derecho universal de que la vida sea vivible de manera digna (Villaverde, 2015). Por ello, creemos que el acercamiento al sufrimiento, históricamente situado, permite desarrollar una ética radical, en donde situarse en el punto de vista de las víctimas ayudará a (re)crear las condiciones necesarias para promover un mundo más justo. Para ello, comenzamos por lo más cercano, el barrio, con el fin de tejer formas de convivencia, que permitan visibilizar las historias de vida de personas que han tenido que migrar, en contextos de guerra y de privaciones, con el fin de convertirlas en personas dignas y en interlocutoras válidas.

El trabajo del duelo se hace pertinente también entre nuestro alumnado, ya que surgen emociones encontradas, al enfrentarse a situaciones tan dolorosas como son el drama que viven las personas refugiadas, de ahí que se utilicen formas de mediación y de tramitación de ese dolor, a través de las estrategias de ponerse en el punto de vista de las víctimas, o bien, utilizando los cuentos como recurso expresivo (elaborándolos y compartiéndolos, sobre todo en 1º ESO), o realizando trabajos que permitan analizar las causas y los efectos de las políticas económicas y sociales en las vidas humanas, en las existencias precarias, en donde los vínculos sociales y afectivos se presentan como la urdimbre básica para sostener una vida digna.

OBJETIVOS

Objetivos de aprendizaje:

- Tomar conciencia de la situación actual e histórica de las personas refugiadas y de las migraciones.
- Conocer, en profundidad, el drama de las personas refugiadas, por parte del alumnado de 3º ESO implicado en el proyecto.
- Desmontar estereotipos y prejuicios sobre los migrantes en general, y sobre las personas refugiadas en particular.
- Trabajar en equipo y desarrollar un pensamiento crítico sobre la experiencia.
- Desarrollar la competencia clave de aprender a aprender, sintiéndose útil en el



centro educativo y en el barrio.

- Aprender a resolver conflictos e inseguridades, participando en la transformación del mundo.
- Aumentar la percepción de autoeficacia, al desarrollar actividades en las que el alumnado tenga un papel activo y en las que tengan que devolver un servicio a la comunidad.

Objetivos del servicio:

- Sensibilizar al barrio, donde se ubica el instituto, y al alumnado de 1º ESO y de 2º ESO, acerca de la situación actual e histórica de las personas refugiadas.
- Organizar, por parte del alumnado de 3º ESO, la exposición *Refugiados: Bienvenidos*, dirigida al alumnado de 1º ESO y 2º ESO, en la semana del 13 al 17 de junio. Dicha exposición se abre a la comunidad educativa, en horario de tarde, durante los días 14, 15 y 16 de junio.
- Presentar en la exposición, los relatos de vida realizados por el alumnado de 3º ESO, los cuentos protagonizados por personas migrantes (1º ESO, grupo C), así como los trabajos realizados por todo el alumnado de 3º ESO, sobre las causas y las consecuencias de los movimientos de población.
- Participar activamente en la organización y el desarrollo de la celebración de la fiesta en Cuantayá, el 21 de junio, de 18 h. a 20 h.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Ficha técnica de la experiencia

- **Materias o espacios curriculares:** Geografía e Historia (3º ESO, 2º ESO y 1º ESO), Lengua Castellana y Literatura (1º ESO), Educación Física (3º ESO), Religión católica (3º ESO), Tutoría (3º ESO, 2º ESO).
- **Personas destinatarias del proyecto de Aprendizaje-Servicio:** 1º ESO (5 grupos, 80 chicas y 72 chicos), 2º ESO (5 grupos, 62 chicas y 61 chicos), alumnado y familias usuarias de la Asociación Cuantayá (25 menores, 4 familias), familias vinculadas al AMPA del IES “Montevil”.
- **Alumnado que realiza el servicio:** 3º ESO (nº: 28, media de edad: 15 años).
- **Entidades / Instituciones que colaboran impulsando el proyecto:** Asociación Cuantayá (Gijón): centro social comunitario.
- **Ámbito del servicio:** Inclusión social/Fomento de la convivencia/Interculturalidad.

Calendario y descripción de las fases de la experiencia

Diferenciaremos dos momentos: Fase 1 (motivación; trabajo de campo; acciones de planificación, coordinación y difusión; profundización en el conocimiento del tema/objeto del servicio) y Fase 2 (acción de servicio; producción de un vídeo sobre la acción de servicio realizada).

Fase 1:

- **La motivación para aprender y para desarrollar el servicio:** actividades de aprendizaje basadas en la exploración de ideas previas y reflexión (lectura de cuentos, elaboración de cuentos, visionado de la película *Terraferma*, elaboración de murales). Lecturas de libros en 3º ESO: *Laila* (Karrouch, 2010) y *La perrona* (Puelles, 2006). Lectura de libros en donde los protagonistas migraron, en 1º ESO: *Cuando Hitler robó el conejo rosa* (Kerr, 2002) y *Diario de un campo de barro* (Gonzalez, 2002). Realización de cuentos en 1º C; temática de los cuentos: chico o chica que venían a nuestro país desde otro. Se seleccionaron para la exposición 12 cuentos. Visionado de la película *Terraferma*. 3º ESO y 2º ESO. Temporalización: desde noviembre hasta abril de 2016.
- **El trabajo de campo: la investigación biográfica.** Elaboración de historias de vida realizadas a familiares y a personas conocidas que tuvieron que migrar (mayoritariamente mujeres), tomando como referencia el documento elaborado por la orientadora del instituto y extraído de su tesis doctoral titulada: “*La construcción de identidades en adolescentes de origen extranjero y los discursos sobre duelo migratorio: implicaciones en Educación Intercultural*” (tablas 27 y 28). Se recorren, a través de preguntas, cuatro tópicos: nacimiento y familia de origen; las grandes etapas en la vida; los duelos; la visión de futuro; las principales preocupaciones a lo largo del tiempo, y el proceso de reconstrucción de su vida. Se seleccionaron para la exposición 8 historias de vida. Reflexión sobre el trabajo realizado. Temporalización: abril-mayo de 2016.
- **Las acciones de planificación y de coordinación.** Entre ellas, la convocatoria de coordinación del alumnado, para dinamizar el servicio y llegar a acuerdos. Valoración de las coordinaciones establecidas. Temporalización: mayo de 2016.
- **La difusión/información sobre la actividad del servicio.** Difusión de la información sobre la actividad de servicio: elaboración y distribución de pasquines. En el reverso de los pasquines aparece la información sobre las actividades; en el anverso, dibujos realizados por el alumnado. Valoración sobre el alcance y difusión de la información. Temporalización: reparto el 1 y 2 de junio de 2016, por las clases de todos los niveles (de 1º de ESO a 2º Bachillerato).
- **Profundizar en el conocimiento del tema-objeto del servicio, antes de realizar la acción.** Conferencia de Eduardo Romero, a todo el alumnado de



3º ESO. Temática: sensibilización sobre las condiciones socioeconómicas y políticas y sus efectos en las migraciones. Asisten a la conferencia: 3º ESO, y el grupo de 1º ESO que participó en la elaboración de los cuentos. Valoración de la conferencia. Temporalización: 7 de junio de 2016.

Fase 2:

- **La acción de servicio: la exposición.** Presentación de la Exposición, *Refugiados, Bienvenidos*, al alumnado de 1º ESO y 2º ESO, en el Salón de Actos del instituto, con el relato de las historias de vida, la exposición de los cuentos del alumnado de 1º ESO y los trabajos sobre migraciones. Valoración de la exposición en el panel: *Opina*. Temporalización: del 13 de junio al 17 de junio de 2016. Abierta al barrio: del 14 al 16 de junio, en horario de 18 h. a 20 h.
- **La acción de servicio: la fiesta en Cuantayá.** “Traer algo para compartir”. Pastas y té, relatos biográficos, cuentos, paneles de la exposición y vivencias. Relato de la experiencia y valoración conjunta. Temporalización: 21 de junio de 2016, de 18 h. a 20 h. Asistieron: El director del IES “Montevil”, 5 profesoras del grupo de trabajo, madres (del AMPA y de una alumna que desarrolló el servicio), alumnado de Cuantayá (entre ellos, un alumno de 4º ESO que realizó una entrevista biográfica) y alumnado de 3º ESO que realizó el servicio. También acude Diego González (ACCP de Asturias).
- **Producción de un vídeo,** realizado por el alumnado de 3º ESO, sobre la acción de servicio realizada. Exposición en el hall de la entrada del IES “Montevil”, en un monitor, con la colaboración del alumnado de Bachillerato. Enlace del vídeo: <https://youtu.be/kUE99pzDZbE>

EVIDENCIAS

En este apartado recogeremos aspectos relacionados con la evaluación de la experiencia desarrollada. Se valoraron: a) las opiniones emitidas por el alumnado de 1º ESO y de 2º ESO, en el panel colectivo: “*Opina*”; b) las valoraciones colectivas realizadas en la fiesta celebrada en Cuantayá; y c) la valoración realizada por el profesorado del IES “Montevil” que participó en esta experiencia educativa. En las tres situaciones de evaluación diseñadas, las valoraciones por parte del alumnado, profesorado, familias y educadoras de la entidad participante fueron muy positivas.

En el panel “*Opina*”, colocado en la exposición del Salón de Actos, el alumnado realizó sus propias valoraciones, como las que se recogen en la figura 1.

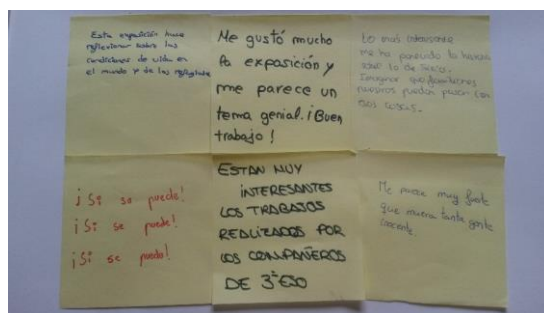


Figura 1. Valoración del alumnado en el panel “Opina”

También valoran especialmente las historias de vida. Se quedaron con el final del relato de una: “*Todos pasamos hambre juntos*”.

La valoración del proyecto de Aprendizaje-servicio, por parte de la **Asociación Cuantayá**, ha sido muy positiva y gratificante. Valoran que es “*importante tejer redes y crear sinergias*”. La fiesta de “*cierre*” del trabajo desarrollado, en Cuantayá, desde el punto de vista de esta entidad, “*servió no solo para mostrar y acercar, sino también en el caso de los menores de Cuantayá, para acoger en “su” espacio a sus compañeros/as y profesores/as, lo cual les generó una sensación muy gratificante ya que se encontraron en otros espacios que no eran el instituto, y compartieron un momento muy positivo*”.

Respecto a las valoraciones realizadas por el **profesorado participante** en esta experiencia, destacamos los siguientes relatos:

Con respecto al alumnado, la experiencia ha sido positiva: motivación, trabajo en equipo, mejora del clima de convivencia, se desarrollan las habilidades sociales y las competencias clave, principalmente la comunicación y la empatía. Aprendemos construyendo y, de una manera más crítica, a ser útiles a la sociedad. Con respecto a la organización, es complicado coordinarse sin “sacrificios”, muchas horas de trabajo para organizar charlas, fiestas, reuniones, más la formación del proyecto (Maribel, profesora de Geografía e Historia).
La fiesta en Cuantayá, la implicación del alumnado y las familias que participaron en el proyecto, el impacto en sus compañeros de 1º y de 2º ESO, y de todos los que tuvieron ocasión de asistir a la conferencia, la exposición y a la fiesta, puso de manifiesto el gran trabajo realizado. Por todo ello mi valoración es muy positiva (Marisa, profesora de Religión católica).
La experiencia la encontré sumamente enriquecedora, tanto de la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y del profesorado. Fue maravilloso verlos implicados e implicadas participando en el proyecto. Todas y todos aprendimos un montón sobre las migraciones. Su concienciación sobre el tema fue grande. Su visión también. Estaban felices viendo como ellos y ellas también enseñaban y eran escuchados. Las profesoras vimos cualidades y características de ese alumnado que pasarían desapercibidas en una enseñanza tradicional. Yo aprendí mucho y me produjo gran satisfacción y emoción. Sería maravilloso esta metodología aplicada de forma habitual. Muy contenta con la experiencia (Ángeles, profesora de Educación Física).
Creo que ha sido un proyecto que merece continuación y que permitió trabajar contenidos de mi materia, en mi caso Lengua, en relación directa con el entorno en la actualidad, a través de un servicio prestado (Mª Paz, profesora de Lengua).

Tabla 1. Valoración del profesorado participante



CONCLUSIONES

Entre los puntos fuertes de esta experiencia, derivados de la utilización de la metodología ApS, destacamos: a) proporciona una práctica de los valores de la ciudadanía; b) pone el foco en las emociones, en los momentos cruciales en la vida y en las relaciones personales (los diversos duelos que nos habitan); c) potencia el intercambio horizontal de conocimientos; d) refuerza el sentido de pertenencia; e) crea redes, mejorando la cohesión social y estimulando la corresponsabilidad de los agentes educativos y sociales. En todo caso, no debemos olvidar que la finalidad última sería: cómo podemos contribuir desde la educación a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Y esto no será posible si no somos capaces de desarrollar, en los centros educativos, experiencias vinculadas a las pedagogías de la inclusión y de la cooperación (Carbonell, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea de Cooperación por la Paz (2016). Blog de la asociación ACPP. Recuperado (18.02.17), de <http://www.acpp.com/>
- Asociación Cuantayá (2007). Blog de la Asociación. Recuperado (18.02.17), de <http://www.cuantaya.org/>
- Batller, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Batller, R (2016). Blog de Roser Batller. Definición de Aprendizaje-servicio. Recuperado (18.02.17), de <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/>
- Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. ¿Qué es la APS? Recuperado (18.02.17), de <http://www.aprenentatgeservei.cat/index.php?cm=02>
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2016). Exposición REFUGIADOS, bienvenidos. Recuperado (18.02.2017), de <http://www.equintanilla.com/documentos/refugiados/refugiados.html>
- Romero, Eduardo (2006). *Quién invade a quién. El Plan África y la inmigración*. Oviedo: Cambalache.
- Romero, Eduardo (2016). *En mar abierto*. Oviedo: Cambalache.
- Santos, M.A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Villaverde, M.J. (2015). *La construcción de identidades en adolescentes de origen extranjero y los discursos sobre duelo migratorio: implicaciones en educación intercultural*. (Tesis doctoral) Universidad de Oviedo, España.

INCLUSIÓN EMOCIONAL DE DOCENTES Y ALUMNOS: COLABORACIÓN ENTRE EDUCACIÓN COMPENSATORIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Soria Aldavero, Esther

Dirección Provincial de Educación de Soria; Universidad de Valladolid

¹ e-mail: esthersoriaaldavero@gmail.com, España

Resumen. La incorporación de las competencias básicas al currículo pretende la aplicación de diferentes aprendizajes para permitir al alumno su realización personal, el ejercicio de una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente y progresivamente autónomo a lo largo de la vida. En esta comunicación se presenta una enriquecedora y divertida experiencia de aprendizaje colaborativo en el Instituto de Educación Secundaria Politécnico de Soria, que demuestra cómo el aprendizaje a lo largo de la vida y la inclusión educativa, emocional y social pueden ser una satisfactoria realidad, aprovechando colaborativamente los recursos personales y didácticos de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional de la familia de Imagen Personal.

Partiendo de las necesidades educativas, emocionales y sociales detectadas en los alumnos, y buscando un enfoque que combinara peculiaridades de ambas etapas educativas, se diseñó un sencillo pero completo programa de intervención que uniera desarrollo personal y progreso en contenidos curriculares, implicando en el diseño del plan de acción a docentes, alumnos y familias. El vínculo emocional se perfila como factor de comienzo y éxito de la actividad, planteada desde un modelo de investigación-acción participativa. Los resultados positivos de la propuesta implican realismo, incluyendo para evidenciar nuestras limitaciones docentes el progreso de una alumna con necesidades educativas especiales por sordera profunda, fundamentando la relación entre características físicas y necesidades clínicas, familiares y económico sociales como predictoras de abandono escolar, pese al éxito educativo y personal.

Palabras clave: emociones, colaboración, formación, docentes, inclusión.



INTRODUCCIÓN Y 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 las 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 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 se enmarca en este modelo de investigación acción participativa.

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 aquellos más vulnerables. Es un movimiento educativo apoyado por la UNESCO dentro del programa EPT (Escuela para todos). Pretende acabar con la exclusión de cualquier alumno, tanto para aquellos que no tienen forma de acceder a la educación reglada, como aquellos que tienen situaciones de clara desventaja dentro del sistema educativo, por la razón que sea y por el tiempo que sea preciso. Esta experiencia colaborativa entre el Programa de Educación Compensatoria para alumnos de 1º y 2º de la ESO y los estudios de Formación Profesional Básica y de Grado Medio de la familia profesional de Imagen Personal, asume la Cultura del Cuidado como la actual forma de entender la inclusión desde el ámbito social y educativo. El total de la comunidad educativa cuida éticamente de sus integrantes y se responsabiliza de cuanto ocurre en el día a día del centro escolar, manteniendo los tres principios inclusivos: Presencia de los alumnos, estando todos escolarizados en el centro y aulas; Participación: siendo necesario no solo estar presente, sino formar parte de la actividad del centro y aula ordinaria, y Progreso: participando para mejorar, para aprender (no todos lo mismo y a la vez, sino cada uno en su nivel, superándose cada uno a sí mismo y fomentando un desarrollo integral de todas las competencias).

El tradicional modelo de constructivismo de Vygotsky centra el foco del aprendizaje en el alumno y sus procesos internos. Partiendo de sus propios modelos mentales, incorpora nuevas informaciones obtenidas de la experiencia, reorganizando y dando nuevo significado y sentido al conocimiento y competencias adquiridas. Las actuales e innovadoras corrientes pedagógicas y metodológicas, como el aprendizaje basado en proyectos y las tareas colaborativas en entornos presenciales o virtuales,

consideran esencial trabajar los diferentes componentes de la inteligencia para lograr un aprendizaje basado en competencias. El concepto de Inteligencias Múltiples de Howard 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. 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 como condicionantes de un aprendizaje exitoso. No solo es mediador en el proceso de aprendizaje de contenidos de las materias, sino un elemento fundamental en el aprendizaje de la gestión de emociones, en la comprensión y resolución de situaciones y vivencias del aula y centro, que cada alumno, docente y familiar observa, vive y siente como propias en la comunidad.

La neurodidáctica es la disciplina que investiga las condiciones biológicas para que el aprendizaje sea óptimo. Evidencias científicas sobre neuroplasticidad cerebral, amígdala y su relación con la corteza prefrontal, muestran que emoción y motivación dirigen el sistema de atención. 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.

El reto de la educación actual, según el informe de la UNESCO de Jacques Delors (1996), incluye aprender a Conocer, aprender a Hacer, aprender a Vivir Juntos y aprender a Ser. La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) reafirma la importancia de la flexibilidad y permeabilidad entre diferentes tipos de estudios. La mayoría de alumnos del programa de Educación Compensatoria que no optan por el abandono escolar continúan con estudios de Formación Profesional Básica. La propuesta de aprendizaje colaborativo entre ambas etapas puede predecir una percepción positiva de las expectativas de estudio, 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 acción participativa el asumir y trabajar de forma responsable los objetivos de la ESO y los estudios de la familia profesional Imagen Personal que oferta el IES Politécnico de Soria, ambos constituidos por áreas de conocimiento teórico-práctico cuyo objeto es la adquisición de las competencias académicas/profesionales, personales y sociales, y de las competencias del aprendizaje permanente, procurando que los alumnos se incorporen a la vida activa con madurez, responsabilidad, autonomía y bienestar. Esta experiencia es realista y asume que la coherencia organizativa entre horarios, recursos personales, espacios, necesidades y expectativas que el centro ofrece dentro de su proyecto de autonomía, es fundamental para que el Equipo Docente la perciba como exitosa y la mantenga dentro de su programación anual en cursos posteriores.



OBJETIVOS

La docencia en el Programa de Educación Compensatoria y en Formación Profesional asume la inclusión educativa como seña de identidad, convirtiendo nuestras clases en **grupos y espacios de aprendizaje**, donde todas las competencias e inteligencias, especialmente la intrapersonal y la interpersonal, tienen cabida e importancia en las actividades desarrolladas, tanto en el marco de nuestro instituto como en el del entorno de los alumnos. La fusión coherente de los objetivos de la ESO y los estudios de FP del IES Politécnico de Soria, junto a los propósitos del Plan de Atención a la Diversidad y Plan de Convivencia recogidos en el Proyecto Educativo del Centro, resulta en la propuesta de los siguientes objetivos específicos:

- Formar, modelar y optimizar la competencia emocional del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Enseñanza Secundaria y Formación Profesional, favoreciendo la gestión de la convivencia y un ambiente positivo de aprendizaje.
- Prevenir el absentismo y abandono escolar, potenciando estudios continuados mediante el fortalecimiento de la motivación y experiencias felices en el centro.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, esfuerzo y responsabilidad, actitudes de confianza en sí mismo y los demás, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, así como espíritu emprendedor.
- Asegurar recursos para que los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, altas capacidades, incorporación tardía, condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y objetivos establecidos.
- Favorecer el desarrollo integral del alumnado en relación a diferentes inteligencias.
- Optimizar y afianzar habilidades lingüísticas –verbales/no verbales- y de interacción social requeridas para comunicarse en el ámbito personal y profesional.
- Formarse en identificación/gestión emocional y valores, prevención y resolución pacífica de conflictos en los ámbitos de la vida profesional, social, familiar y personal, con especial atención a prevenir la violencia de género y acoso escolar.
- Practicar técnicas, actividades y ejercicios realistas de gestión emocional y social.
- Construir proyectos en equipo, asumiendo sus deberes y cooperando,

actuando con tolerancia y respeto para la realización eficaz de tareas y desarrollo personal.

- Reconocer sus derechos y deberes, participando asertivamente de los mismos en materias relacionadas (Tutorías, FOL) y prácticas realizadas en Centros de Trabajo.
- Reflexionar desde lo individual hacia lo colectivo (con equipo docente y alumnos) sobre el trabajo hecho en el aula y su relación con la gestión emocional, aplicando actividades y materiales y valorando su resultado práctico en el aula y vida privada.
- Difundir la experiencia realizada, incorporando valoración y propuestas de mejora.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La experiencia presentada es una modesta pero cuidada actividad de aprendizaje colaborativo entre los Departamentos de Orientación (1º y 2º ESO del Programa de Educación Compensatoria) e Imagen Personal (Programas de Formación Profesional Básica y 1º del Ciclo de Grado Medio de Peluquería). Los criterios pedagógicos se adaptaron a las características específicas del alumnado, teniendo en cuenta peculiaridades que el trabajo en equipo entre dos grupos supone. Si bien Montero, M (1998) propone un esquema para la investigación acción participativa en once pasos secuenciados, se han agrupado en cuatro sencillas fases que facilitarían su aplicación al entorno educativo y necesidades organizativas realistas:

- Contacto con la comunidad. Como principal investigadora y profesora del programa de Educación Compensatoria contacté con la Jefa del Departamento de Imagen Personal, informando al Equipo Docente reunido de objetivos y contenidos del posible proyecto de investigación acción. Tras aceptar, nos reunimos Equipo Directivo del IES y docentes de los grupos seleccionados, informando y buscando coherencia pedagógica. También sondeamos la motivación e interés de los alumnos, siendo muy receptivos. Se informó a las familias y se pidió autorización explícita, asegurándonos su conocimiento y permiso para cuestiones prácticas como tintes y peinados, dadas algunas peculiaridades culturales, como alumna con velo en el aula.
- Elaboración del plan de acción. Tras recabar la colaboración del profesorado y familias, identificamos las mayores necesidades en habilidades de interacción social, establecimos horarios posibles en los que coincidir para trabajar y diseñamos conjuntamente los documentos y responsabilidades de los implicados. Los alumnos recibieron una propuesta de ejemplos de situaciones sociales problemáticas que se dan en una peluquería, sobre las que pudieron debatir y proponer



modificaciones, incrementando así su implicación.

- **Implantación del curso de acción.** Siendo realistas con el tiempo disponible y nivel de competencia curricular de los alumnos, y pretendiendo aprendizajes funcionales, las profesoras trabajamos en nuestras clases por separado competencias sociales y emocionales mediante un sencillo resumen de estilos de comunicación y emociones. En una primera fase se leyó el documento y se realizó la práctica con role playing en las respectivas clases. Se incidió en recursos personales y profesionales como autocontrol y gestión adecuada de emociones, empatía, escucha activa, estilo de comunicación asertivo... Se preparó y motivó a los alumnos para responder adecuadamente en relaciones y conflictos que afrontarán en el centro educativo y su futuro profesional, haciendo que se implicaran en su proyecto de vida y decisiones: estudios a cursar, orientación laboral, etc. Se presentó el ejemplo de una peluquería como microespacio que representaba a nuestra sociedad, mostrándoles cómo, en cualquier entorno, las personas con las que nos relacionemos tendrán sus emociones, caracteres, conductas, necesidades, problemas e intereses, que hemos de combinar con los nuestros de la manera más acertada posible. Inclusión pasiva transformada en inclusión activa.

En la segunda fase, la más esperada, llegó el momento de la práctica. En dos sesiones representaron, de forma conjunta en el aula de peluquería, situaciones colaborativas e interactivas realistas. Mientras les lavaban la cabeza, realizaban masajes capilares y peinaban, los alumnos de compensatoria asumieron los diferentes roles ya ensayados en el papel de clientes, representando diferentes situaciones complicadas, y las alumnas de peluquería fueron respondiendo con nuestra guía, modelamiento y moldeamiento, de forma competente, asertiva y educada a sus “clientes”. Las profesoras fuimos destacando y reformulando los conceptos, respuestas y conductas que consideramos más relevantes. Es en este momento interactivo cuando las emociones del profesorado más conectaron con emociones del alumnado. Cuando su inseguridad, nerviosismo y vergüenza, pero también su ilusión, esfuerzo y alegría, nos hicieron sonreír a las profesoras, siendo conscientes de tener delante conceptos como interacción entre personas, diversidad emocional y familiar, inclusión educativa, importancia de la comunidad, compensación de diferentes niveles sociales, educativos, culturales y económicos, y aprendizaje competente, profesional, funcional y global.

4. **Evaluación.** La tercera fase incluyó una valoración conjunta, primero en el aula de peluquería y luego en cada clase por separado –verbalmente en general y con un breve cuestionario escrito individual-, de cómo había ido la actividad, evaluando ellos su actuación y la del grupo, dándoles las profesoras feedback de aprendizaje y comentando con naturalidad los indicadores que se valoraban (experiencia general; emociones y competencias que habían surgido, funcionado y fallado; dramatización; interacción; respuesta y valoración crítica individual y grupal). Las docentes valoramos la implantación y componentes del plan de acción al finalizar la tarea colaborativa, y más adelante, con mayor perspectiva y mediante los criterios de nuestras materias, los

impactos del mismo. Se devolvió a la comunidad la información y conocimiento generado en la investigación acción, difundiendo el éxito de la experiencia en la Revista Digital de la Junta de Castilla y León, leída en clase y entregada a las familias.

EVIDENCIAS

Begoña Ibarrola (2013) mantiene que no son las competencias cognitivas las que están en el centro de los procesos de aprendizaje, sino las emocionales. Considera el aprendizaje expectante a la experiencia como un periodo sensible en el que la adquisición de contenidos será mejor en una experiencia relevante para el cerebro. De ahí que la **competencia lingüística, social y relacional** sean claves para aprender.



Imagen 1. Implantación del plan de acción en el aula de peluquería. 2016

La valoración positiva de profesoras y alumnos de la experiencia apoya la prioridad de enseñar a los alumnos a implicarse en estrategias y tareas de aprendizaje colaborativo positivo que desarrollen sus variadas posibilidades e inteligencias de forma personalizada. Guiando pero responsabilizando a los estudiantes de sus habilidades sociales y emocionales, han experimentado los beneficios inmediatos del proceso de investigación acción participativa dentro de su entorno escolar ordinario.

Alumna con necesidades educativas especiales, éxito y abandono escolar

Esta experiencia finaliza incluyendo otro exitoso ejemplo personal de inclusión educativa pero que pretende mostrar una evidencia negativa con abandono escolar, como punto realista de los factores que se escapan a nuestro control. Ghizlane nació en Marruecos hace 19 años. A sus buenísimas cualidades, gran corazón y alta inteligencia, hay que añadir una sordera profunda. Tras llegar a España en educación primaria, sigue recorriendo un complicado camino con ayuda de familia, compañeros y profesionales de diversos ámbitos. Ha cursado el ciclo de grado medio de técnico en peluquería y cosmética capilar, y la sigo considerando una de las alumnas con más interés, esfuerzo y perseverancia que he conocido, pese a su abandono escolar. Las consecuencias físicas de su exitosa operación de implante coclear años antes, hacen que tenga grandes molestias con el ruido de los secadores, situación que genera un dolor de cabeza incompatible con estudios de peluquería y un futuro profesional en



este campo. Diferentes profesionales cercanos hemos intentado evitar su abandono escolar, comprendiendo su situación física y buscando alternativas en otras ramas de FP. Pero existen factores y necesidades familiares que motivan su necesaria incursión en el ámbito laboral. Estas situaciones de frustración profesional docente, pero de respeto personal, son parte de la gestión emocional y toma de decisiones que los profesores debemos aprender a asumir, dada nuestra limitación para mejorar todos los factores que determinan el progreso académico, personal y social de los alumnos.



Imagen 2. Aplicación de aprendizajes y ejemplo de interacción emocional docente-alumna.2016

Colaboré con Ghizlane en clase, manifestándole mi ilusión por experimentar su aprendizaje. Le pedí que me autorizara reflejar su experiencia, animando a alumnos con necesidades educativas especiales a creerse que los objetivos se pueden alcanzar a medio y largo plazo, si se trabaja en ello. Es necesario recordar a los alumnos, y recordarnos a los docentes, que el éxito educativo tiene parones, prioridades y giros no siempre controlables. El concepto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida amplía las posibilidades educativas futuras, y esta alumna es ahora aspirante a desempeñar un puesto laboral tras conseguir su título de ESO, importante éxito que no debe olvidar.

CONCLUSIONES

Esta experiencia fomenta el aprendizaje interactivo y procurar oportunidades de éxito en centro educativo y entorno social. Favorecer una experiencia emocionalmente positiva de aprendizaje interactivo para consolidar las competencias adquiridas en diferentes materias y generalizar habilidades de desarrollo emocional e interacción social puede contribuir al éxito escolar de los alumnos y el adecuado desarrollo de su proyecto de vida con calidad personal, familiar y social. La relación inclusiva entre los componentes de la comunidad es determinante para la mejora del aprendizaje integral del alumnado. Equidad y calidad se tornan fundamentales para compensar y/o complementar las estrategias educativas y patrones afectivos de las familias de nuestros alumnos de Educación Compensatoria y Formación Profesional.

Destaca como factor determinante del clima del aula y centro el vínculo emocional. Confianza entre docente y alumno, entre alumno y alumno y entre estos y el clima que emerge en la comunidad. Se pasa así de espacio de aprendizaje a ambiente positivo de aprendizaje, donde todos tienen su papel e importancia en contribuir a una

sociedad culta e inclusiva. Las sonrisas, silencio, respiración relajada y bienestar de los alumnos y las emociones que experimentamos las docentes confirman que algunos aprendizajes pueden ser un oasis agradable y exitoso entre clases y contenidos más densos que dejan ver las dificultades de algunos alumnos. Merece la pena buscar la combinación y experiencias bonitas, logrando que la convivencia en un grupo y centro mejore, y que la educación pueda incluir lo que siempre se ha llamado felicidad y aprendizaje positivo. Este sencillo ejemplo puede motivar a dar un formato cuidado a los programas que los docentes llevan a cabo en centros, acercando el temido o lejano término de *investigación* a la realidad educativa. Será un punto de motivación y fortalecimiento de las competencias docentes y reconocimiento a la labor docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

Marco Pérez, J.M. y Jiménez Bernardó, M.P. (2016) La inteligencia emocional en la formación profesional española. En J.L Soler Nages; L. Aparicio Moreno; O. Díaz Chica; E. Escolano Pérez y A. Rodríguez Martínez (Eds.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 295-309) Zaragoza. Ediciones Universidad San Jorge

Normativa educativa. Recuperado (19.02.2017) de <http://www.educa.jcyl.es>

Revista digital Junta Castilla y León. Artículo de difusión. Recuperado (19.02.2017) de http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php?option=com_content&view=article&id=3360&catid=175&Itemid=41

Salovey, P., Brackett, M. y Mayer, J (2004). *Emotional Intelligence*. Naples. Dude

UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN BACHILLERATO A TRAVÉS DEL CÓMIC

Alonso Bustamante, María¹, Fonseca González, Álvaro²

¹ Universidad de Cantabria, España
maria.alonso.bustamante@gmail.com, España

² IES Santa Clara, España
coquefonseca@gmail.com, España

Resumen. El presente artículo se inicia con una reflexión sobre el estado de crisis en la didáctica y el desarrollo de la docencia de la Filosofía. A partir de este hecho, se intentan encontrar soluciones útiles y novedosas que los profesores de Bachillerato puedan poner exitosamente en práctica en sus clases. Concretamente, se presenta el cómic como un recurso educativo renovador en el aula. Asimismo, se comunica la experiencia de una práctica educativa de la materia *Filosofía* de 1º de Bachillerato llevada a cabo en tres grupos de alumnado pertenecientes a las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias y Artes del IES Santa Clara de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Finalmente, se concluye que todo docente posee el deber moral de reinventarse y enfrentarse a los nuevos retos que manifiesta el alumnado poniendo a su disposición las herramientas pedagógicas más adecuadas para su desarrollo integral como personas.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, didáctica de la filosofía, innovación docente, cómic, secundaria.



INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO

Cada vez resulta más difícil enseñar Filosofía en Bachillerato. Los docentes nos encontramos con un ambiente estudiantil indiferente, apático y desinteresado por las ciencias humanísticas que a menudo elude su potencial negando la utilidad de las mismas. El profesorado se enfrenta a esta nueva situación con los mismos útiles didácticos que poco a poco se han ido desgastando para cumplir sus funciones: ¿de qué manera podemos enseñar Filosofía hoy en día en el aula de Bachillerato?

Lo cierto es que *el cosmos cultural y educativo de las sociedades tradicionales (griega, romana, medieval, ilustrada) ha sido fracturado por vectores centrífugos tales como el crecimiento de la economía, la división social del trabajo, el conocimiento como fuerza productiva, el desplazamiento del Estado-nación, la pluralización social y cultural, el declive de lo público, el auge de la comunicación, los massmedia, el fin del neocolonialismo y, por último, el proceso de mundialización y globalización económico-cultural.* (Marín Ardilla, L. F., 1997:56) De este modo, hemos alcanzado una época actual de crisis, incertidumbre y desesperanza en la Filosofía y en las ciencias de carácter humano hasta el punto de mantener una batalla campal con las mal denominadas ciencias puras. La escisión entre estas dos culturas no ha hecho sino instalar una barrera imaginaria, artificial e insostenible entre un saber científico que es conjunto, interdisciplinar y complementario.

El replanteamiento de la didáctica de la disciplina que aquí nos ocupa se debe, en gran parte, al profundo cuestionamiento de su utilidad que se ha llevado a cabo por parte de modelo socioeconómico neoliberal y, que se orienta hacia lo concreto, instrumental y utilitarista. Además, la revolución científica ha conllevado la inmersión en una sociedad de la información reñida con una sociedad del conocimiento, por un lado, y la necesaria medición en términos economicistas, por todo. A pesar de todo esto, defendemos que la Filosofía *sigue teniendo un valor: el de desafiar los límites del pensamiento establecido o el valor de ser crítica con la propia crítica hasta el infinito* (Rodríguez, L. J., 2013:397).

En definitiva, la Filosofía se ha visto sometida a una reducción de contenidos, una minimización de sentido y una ausencia de valoración cuando nunca ha tenido un mayor sentido la formación de un pensamiento lógico-crítico. Esta discordancia proyecta la necesidad de replantearse la importancia de esta materia en el Bachillerato y la dificultad de su afrontar su desarrollo en las nuevas realidades. Convenimos la pertinencia de reflexionar y buscar lo más adecuado y apropiado en este campo, de hecho, *ya no se trata de saber si la filosofía es legítima y si enseñarla es útil (...) sino si esta experiencia es comunicable y si es enseñable el método que permite entrar en su proceso de producción, y si son enseñables sus productos en función de ese método y en dependencia de él.* (Boavida, J., 2006:219). Los docentes de esta materia nos encontramos desorientados y a menudo poseemos dudas sobre cómo hacer llegar esta sabiduría a nuestros alumnos, pero si tenemos el convencimiento y el saber hacer, podremos materializar nuevas y apropiadas herramientas para nuestro propósito. La hipótesis que se presenta consiste en la introducción del cómic como un posible, nuevo y exitoso instrumento pedagógico y motivacional del alumnado, entre otros muchos.

OBJETIVOS

Se materializan los siguientes objetivos concretos:

1. Respecto al alumnado se desglosan, a su vez, dos fines:
 - Objetivos de motivación: llamar su atención, seducir su interés y captar su implicación activa.
 - Objetivos académicos de aprendizaje: generar una actividad reflexiva oral y escrita, desarrollar estrategias de argumentación y discusión en grupo, analizar desde la óptica actual problemas que fueron objeto de estudio en otras épocas históricas, potenciar el uso de la Filosofía en la vida cotidiana y fortalecer el aprendizaje significativo.
2. Respecto al profesorado: validar la hipótesis inicial de que estos materiales innovadores mejoran los procesos de E-A de los estudiantes y, por tanto, procuran una mayor satisfacción para el docente, comprobar si la implementación curricular innovadora conlleva un mayor tiempo y estrés, motivar la realización docente de otras prácticas innovadoras en el futuro.
3. Respecto a la práctica educativa: comprobar la existencia, o no, de diferentes tipos de acogida por parte del alumnado según el itinerario del Bachillerato al que pertenece y establecer si existe una correlación entre aquellos grupos de alumnos que mejor han trabajado la propuesta y los que se han entusiasmado más con ella.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Explicación general de la propuesta y su material

Los autores decidieron la conveniencia de la utilización de un cómic online titulado *Compañeros de habitación cartesianos* y publicado libremente en la página *Existential Comics* —<http://existentialcomics.com/comic/134>— como actividad de motivación introductoria previa al estudio de un nuevo tema. El alumnado había finalizado el primer tema titulado *Introducción al saber filosófico* y se disponía a comenzar el siguiente de nombre *Conocimiento y verdad*.

En dicha secuencia gráfica aparecen los personajes de Descartes y Spinoza entablando un diálogo sobre las llaves perdidas de uno de ellos y cómo podrían o no encontrarlas debido al engaño de los sentidos. De este modo se nos presenta la terminología propia, pensamiento y características singulares de cada autor de un modo contemporáneo, ameno, divertido y atrayente; así como se da pie a comentar los temas clave tales como la Epistemología y Filosofía de la Ciencia.



Destinatarios

Se seleccionaron tres grupos de alumnado de la materia *Filosofía* de 1º de Bachillerato para llevar a cabo esta práctica, pertenecientes cada uno de ellos a las diferentes modalidades de bachillerato: Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias y Artes del IES Santa Clara de la Comunidad Autónoma de Cantabria con la finalidad de valorar el tipo de acogida efectuada por cada uno de ellos. Este alumnado ha cursado anteriormente *Educación ético-cívica* en 4º de la ESO y con posterioridad estudiará *Historia de la Filosofía* en 2º de Bachillerato.

Cabe destacar que estos tres grupos son parecidos en cuanto al número de estudiantes pero que a pesar de su misma base académica relativa a la disciplina resultan muy heterogéneos respecto de sus características, conocimientos previos y expectativas. A continuación se detallan algunos de los aspectos más reseñables. En cualquier caso, la propuesta posee interés para todos ellos puesto que su contenido es eminentemente cultural y científico.

La modalidad de Artes posee un total de quince alumnos, de los cuales diez son chicas y cinco son chicos, poseyendo todos la nacionalidad española menos una doble nacionalidad español-ecuatoriana. Siete personas son repetidoras y ocho no. Respecto al índice de aprobados, de un total de diez asignaturas: tres alumnos poseen todas las asignaturas superadas, tres todas menos una, dos todas menos dos, tres han suspendido la mitad y dos solamente poseen cuatro aprobadas.

La modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales posee un total de veinte alumnos, de los cuales catorce son chicas y seis con chicos, poseyendo catorce la nacionalidad española menos una nacionalidad rumana, otra brasileña, otra rumana, otra colombiana, otra ecuatoriana y dos nobles nacionalidades argentino-española y mexicana-española. Ocho personas son repetidoras y doce no. Respecto al índice de aprobados, de un total de diez asignaturas: ningún alumno posee todas las asignaturas superadas, seis todas menos una, dos todas menos dos, cuatro todas menos tres, cuatro todas menos cuatro, uno ha suspendido la mitad, uno solamente ha aprobado tres y dos solamente han aprobado dos.

La modalidad de Ciencias posee un total de diecinueve alumnos aunque el día de la actividad uno se encontraba enfermo y por lo tanto asistieron los dieciocho restantes. De los presentes, doce son chicas y seis con chicos, poseyendo todos ellos la nacionalidad española menos una doble nacionalidad ecuatoriana-española. Únicamente hay una persona repetidora. Respecto al índice de aprobados, de un total de diez asignaturas: todos las tienen aprobadas excepto dos personas que han suspendido dos y una persona que ha suspendido una.

Breve descripción de la actividad y su metodología

Durante dos sesiones lectivas se intentó acercar al alumnado los problemas de la filosofía mediante el recurso didáctico del cómic. En la primera sesión se presentó

el tema, el material para llevar a cabo los ejercicios mientras que en la segunda sesión se procedió a la evaluación del tema, la actividad y los materiales por parte del profesorado y del alumnado.

Uno de los dos docentes, Álvaro Fonseca González, moderó las sesiones, propuso las actividades y realizó la parte básica mientras que la otra, María Alonso Bustamante, formó parte de este proceso como observadora, tomando notas en un diario que sirvió para la evaluación de la calidad docente y la ponderación de la innovación.

Para el correcto acercamiento del asunto al alumnado, se llevó a cabo lo siguiente:

- El profesor presentó al alumnado la actividad contextualizando el tema, los autores que aparecen en el cómic y relacionándola con los contenidos de la unidad didáctica Conocimiento y verdad.
- Se entregó el cómic acompañado de unas hojas informativas sobre los protagonistas de las viñetas, el pensamiento filosófico en el cual se encuadran y la correspondiente traducción del inglés.
- Se dictó un guion de lectura con una serie de preguntas pautadas para el desarrollo de un trabajo escrito por parejas.
- El grupo se dividió y procedió a la lectura escenificada del cómic para elaborar más tarde el trabajo con el objetivo de entender el contenido del tema.
- Tras la realización del trabajo, el alumnado tuvo la oportunidad de evaluar la actividad, así como autoevaluarse a sí mismo por medio de un cuestionario confeccionada a tal efecto.
- Por último, el profesor entregó corregidos los trabajos y se debatieron en el aula sus respuestas.

Temporalización

Esta propuesta se llevó a cabo en dos sesiones para cada itinerario de Bachillerato, del curso académico 2016-2017, durante la segunda semana lectiva del mes de enero de 2016: el jueves 19 de enero y el viernes 20 de enero.

Evaluación

Se realizaron dos evaluaciones. En primer lugar, los autores de este artículo corrigieron los trabajos entregados por los grupos de alumnos como una actividad de aplicación y comprobación de conocimientos, y además les proporcionaron a estos en un segundo lugar, un modelo de encuesta sobre su aprendizaje y su grado de



satisfacción con la actividad. De este modo se observó su grado de comprensión, entendimiento y dominio de la materia, y se recibió información directa sobre su acogida. También se ha tenido en cuenta la observación del docente participante.

En cuanto a los criterios de evaluación de los trabajos, se destaca la exposición imparcial de argumentos a favor y en contra de las posturas filosóficas expuestas, la claridad expositiva y asequibilidad del lenguaje empleado, sin que esto signifique que se reduzca hasta fórmulas insuficientes el vocabulario específico de los autores o de la disciplina, así como el rigor argumental de modo que la reflexión quede fundamentada y justificada con un hilo conductor. Asimismo, el tratamiento meditado sobre la cuestión transversal planteada directamente.

Encuesta al profesor Álvaro Fonseca González

1. ¿Cuánto tiempo le ha llevado diseñar esta nueva actividad?
2. ¿Se ha sentido cómodo durante el desarrollo de la misma?
3. ¿Ha tenido alguna dificultad en su puesta en práctica?
4. ¿Han tenido sus alumnos alguna dificultad para llevar a cabo la actividad?
5. ¿Cree que el alumnado ha aprendido y disfrutado más durante esta actividad que con la normalidad magistral?
6. ¿A qué cree que se debe este resultado?
7. ¿En qué evidencias se basa para justificar su respuesta?
8. ¿Cómo valoraría esta actividad a grandes rasgos?
9. ¿Cree que ha merecido la pena elaborar esta propuesta?
10. ¿Repetiría la experiencia?

Cuestionario para el alumnado

1. ¿Te ha sido asequible la realización de esta actividad?
2. ¿Has tenido alguna dificultad durante su puesta en práctica?
3. ¿Has aprendido y disfrutado más que durante la normalidad magistral?
4. ¿Cómo evalúas la actividad?
5. ¿Te gustaría realizar más actividades de este tipo?
6. Haz tus propias sugerencias para las próximas clases

EVIDENCIAS

1.- El diseño e implementación de actividades innovadoras que difieren de la clase magistral no conlleva una aportación extra de horas de trabajo para el profesorado ni una incomodidad en su desarrollo.

2.- La planificación curricular de las actividades innovadoras ha de tener en cuenta la heterogeneidad de los grupos de alumnado destinatarios, sobre todo en lo referente a sus conocimientos filosóficos previos, así como su nivel de idioma si esta actividad no se presenta redactada en la lengua materna.

3.- Los resultados motivacionales y académicos obtenidos han sido muy satisfactorios:

3.1.- La acogida, aprecio y satisfacción por parte del alumnado fue positiva según la observación docente, que la califica como “entusiasta”, así como en las informaciones vertidas en los cuestionarios escritos por el propio colectivo, que la expresa como “positiva, entretenida, buena, nueva y diferente”, entre otras denominaciones. De las cincuenta y tres encuestas realizadas a la totalidad del alumnado solamente tres muestran valoraciones negativas y el resto manifiestan un alto grado de interés así como así la nota media de notable en los tres grupos de Bachillerato expresa un alto índice de superación.

3.2.- El profesor Álvaro Fonseca está contento con la puesta en marcha, desarrollo y el desenlace alcanzado. Valoró positivamente la experiencia como “satisfactoria y recomendable”, deseando repetirla y profundizar en su práctica en un futuro próximo.

No obstante, cabe mencionar una ausencia de correlación significativa entre el ánimo expresado por el profesor y el manifestado por los alumnos debido a un error en la redacción del cuestionario, que no permite recoger adecuadamente esta capacidad, y que debería revisarse y reformularse minuciosamente para futuras investigaciones.

4.- Convenimos este resultado satisfactorio debido a diferentes razones: en primer lugar, la exposición de contenidos filosóficos en un formato cómic con el cual se encuentran familiarizados y más receptivos; en segundo lugar, a la sustitución de la clase magistral por una propuesta didáctica donde el alumnado cobra protagonismo; en tercer lugar, a la realización de tareas por parejas, que facilita la puesta en común y la resolución de problemas, y finalmente, a los resultados numéricos obtenidos en el ejercicio.

5.- En lo referente a la práctica educativa, no se aprecian grandes diferencias en la acogida de la actividad respecto a los índices analizados. No obstante, existió una pequeña correlación entre los grupos que mejor trabajaron la propuesta y los que más se entusiasmaron con ella: el Bachillerato de Artes tal vez se encuentre más predispuesto e interesado en realizar el estudio filosófico a través de un medio de carácter estético como pueda ser el cómic que el resto de las modalidades debido a la



escasa mayor diferencia numérica en la nota media; y si bien todas las personas llegaron al nivel mínimo exigido, la nota media del Bachillerato de Ciencias es la más baja y se observa una inexistencia de calificaciones que destaquen, que coincide con las mayores dificultades expresadas a la hora de enfrentarse a la viñeta y las escasas preferencias por una clase magistral.

Resultados académicos

La nota media obtenida en el trabajo fue de 7,613 para el Bachillerato de Artes —nota más baja 7,3, nota más alta 8,6 y cero suspensos—, 7,483 para el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales —nota más baja 3,15, nota más alta 9,5 y tres suspensos—, y 7,037 para el Bachillerato de Ciencias —nota más baja 5, nota más alta 7,65 y cero suspensos—.

CONCLUSIONES

En conclusión, la educación filosófica actual debería reconfigurar tanto sus metas como sus medios. Desde este artículo se reivindica su presencia en el Bachillerato como un ente o instrumento de interpretación y enfrentamiento de la complejidad en todas sus vertientes, al mismo tiempo que se pone en alza el valor de los sujetos protagonistas, esto es, el alumnado.

Los autores pensamos que una metodología más participativa y que ponga la clase magistral en un lugar complementario ayuda a que los educandos adquieran en mayor y mejor medida todas las competencias correspondientes a la etapa educativa de Bachillerato. Cuanta más responsabilidad y autonomía se delega en ellos, más significativo y práctico es su aprendizaje así como más satisfactoria es su actitud hacia el mismo.

Llegamos a la determinación de que la didáctica de la Filosofía ha de aunar fuerzas en el trabajo en cercanía al mundo del alumno, con ejercicios extraídos de su propia experiencia cotidiana o que puedan ser extrapolables a esta, pues además de ser perfectamente compatible con el planteamiento historicista-filosófico, poseen adecuación para promover una enseñanza valiosa y reveladora. Se ha considerado realizar la actividad propuesta en un periodo de obligatoriedad precisamente por dar la oportunidad de vislumbrar otra filosofía práctica para la vida, con la vida y hacia la vida. Los contenidos filosófico solamente cobran sentido cuando son capaces de manifestarse en los problemas que rodean a la sociedad actual y su ciudadanía. Finalmente, se examina la necesidad del diseño de materiales curriculares integrales y creativos en esta línea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boavida, J. (2006) De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. En *Revista española de pedagogía*, 63, 234, 205-226.

Marín Ardilla, L. F. (1997). Interacción entre filosofía y educación. En *Educación y ciudad*, 4, 54-65.

Rodríguez, L. J. (2013). Filosofía, ciencia y progreso o la filosofía no sirve para nada o es el remedio para todos los males. Un intento de responder a la cuestión acerca del valor de hacer filosofía. En *Ludus vitalis: revista de filosofía de las ciencias de la vida*, 21, 40, 2013, 397-400.

ARTE Y MUSEOS PARA APRENDER LENGUAS Y DESARROLLAR UNA PARTICIPACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

Francos Maldonado, Concepción¹

¹IES Alfonso II, España
(Aula de Inmersión Lingüística)
e-mail: fmaldonc@gmail.com

Resumen. La comunicación que presentamos recoge un proyecto de trabajo didáctico en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de español como segunda lengua, en contexto escolar, multicultural y multilingüe.

A partir de un marco teórico interdisciplinar, se plantea el aprendizaje de español como segunda lengua para desarrollar la competencia comunicativa conversacional y también la adquisición de aspectos lingüísticos y no lingüísticos para acceder a otras áreas del currículum, además de sensibilizar en el plurilingüismo. Se desarrolla mediante una metodología de pedagogías activas, que acompañan al sujeto y se apoyan en sus saberes previos, propiciando la inclusión.

Las tareas propuestas en el proyecto parten de los aprendizajes previos del alumnado y permiten reflexionar y construir conocimientos curriculares, identidades, vivencias, para lo cual es necesario realizar lecturas multimodales (lectura de documentos visuales: obras de arte, etc., y textos verbales) e interculturales, y, en ocasiones, bilingües en español y en algunas de las lenguas maternas de los y las estudiantes. Se crean textos de diferente tipología textual (narrativos, poéticos, descriptivos...) en formato visual y /o verbal. Los museos y el arte son un valioso recurso en todo el proceso, tanto para conocer obras artísticas y aprender una nueva lengua como para participar y compartir las propias creaciones y propiciar sentido de pertenencia de la nueva comunidad.

Palabras clave: interculturalidad, español segunda lengua, arte, museos, interdisciplinariedad, pedagogías activas.



MARCO TEÓRICO. ALGUNAS CLAVES.

Recogemos algunas claves de diferentes ámbitos teóricos en los que nos apoyamos para desarrollar nuestra propuesta didáctica: la educación inclusiva, el enfoque intercultural antirracista y su conexión con los derechos humanos y la diversidad cultural, así como la vinculación del arte y de los museos con el desarrollo de derechos básicos como los culturales, la inclusión, el aprendizaje de lenguas y la competencia comunicativa intercultural.

La educación inclusiva se basa en el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad. Su objetivo final es acabar con todas las formas de discriminación y fomentar la cohesión social.

El enfoque intercultural antirracista es otro de los puntos clave de nuestro marco teórico. Una de sus premisas es que toda persona es ciudadana con plenos derechos y puede intercambiar su acervo social, cultural, etc.

Dadas las características de la educación inclusiva y del enfoque intercultural antirracista, una de las cuestiones a tener en consideración es la Declaración sobre Diversidad Cultural de la UNESCO (2001), que hace hincapié en la relación entre Derechos Humanos y diversidad cultural, y lo expresa de este modo en el artículo 4: “[...] nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los Derechos Humanos garantizados por el derecho internacional”

Por otra parte, es imprescindible tener en cuenta el derecho de toda persona a participar en la vida cultural, como se recoge ya en la Declaración de Derechos Humanos de Naciones Unidas de 1948, que lo expresa así en su artículo 27: “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. Y que se reitera en el artículo 6 de la Declaración sobre Diversidad Cultural de la UNESCO (2001), titulado “hacia una diversidad cultural accesible a todos”, en el que insiste en que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. En las diversas referencias que acabamos de mencionar, se recoge, pues, la importancia de la diversidad cultural y su relación con los Derechos Humanos; el acceso a la cultura, que implica conocer la propia cultura y otras culturas, y, por tanto, sus identidades culturales, y la última referencia recogida cita la participación, que supone intervenir en la vida político social y cultural de la sociedad y a expresar la creatividad.

Los museos pueden contribuir a la educación inclusiva, al respeto a la diversidad cultural y al fomento de la interculturalidad en cuanto que son espacios que posibilitan el conocimiento de la cultura a toda la población y el diálogo intercultural. En sus colecciones se pueden establecer relaciones entre el presente y el pasado, lo próximo y lo lejano. Además, a través de sus fondos se puede acceder a conocimientos culturales y reflexionar sobre las propias identidades y las de otras personas para comprenderlas, así como incluir diferentes identidades para visibilizarlas. Algunas investigaciones, como las de Calaf, Fernández y Fontal (2003); Huerta (2003); Calaf, Fontal y Valle (2007); Chalmers (2003); Agirre (2005), entre

otros, muestran el papel de los museos y del arte para acceder y construir patrimonios artísticos y culturales desde la diversidad (para todo tipo de públicos independientemente de su condición social, cultural, etc.) y para una educación democrática y equitativa.

En cuanto a otro de los campos de los que nos ocupamos en esta propuesta didáctica, el de las lenguas, tiene una estrecha conexión con los Derechos Humanos como uno de los derechos básicos y por su estrecha relación con la diversidad cultural. Un nexo entre derechos, diversidad cultural, arte y lenguas es la cultura. El concepto de cultura es complejo, así, en el preámbulo de la Declaración sobre Diversidad Cultural de la UNESCO (2001), se define la cultura como “el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales que caracterizan una sociedad o grupo social y que abarca las letras, las artes, pero también los modos de vida y los sistemas de valores”. A esta definición sería necesario añadir el carácter dinámico de toda cultura. Además, las lenguas, aparte de llevar implícita la cultura, son un instrumento fundamental para disfrutar de los derechos ciudadanos.

De todo ello se han hecho eco los paradigmas de la didáctica de lenguas. Así, en la década de los 80 del s. XX evolucionaron hacia los enfoques comunicativos, y entre finales de los 80 y comienzos de los 90 el aprendizaje lingüístico tiene en cuenta al sujeto en su contexto social, político y cultural, de lo que se deriva que en los aprendizajes se negocian significados, pero también identidades. De modo que, tal como recoge el MCER¹¹⁵ (2002), el aprendiente de lenguas es un actor social que tiene que tomar conciencia de sus lenguas y culturas y las de los otros.

En los años finales del s. XX la globalización implica un aumento de los contactos entre personas de diferentes lenguas y culturas, por lo que es necesario desarrollar la comunicación plurilingüe e intercultural. Esta última se basa en la competencia comunicativa que permite comunicarse a sujetos que no comparten la misma lengua ni los mismos patrones culturales. En este caso, además de habilidades lingüísticas, es necesario tener sensibilidad hacia la diferencia, y tal como señala Byram en su propuesta de currículum (1997: 61-63), es preciso tener en cuenta cuestiones como conocer los productos y prácticas de otros grupos sociales, la identificación de puntos de vista etnocéntricos, los malentendidos, etc. Entre los autores que plantearon modelos para el aprendizaje de lenguas en contextos multilingües se encuentra Cummis (2005b), que propone una pedagogía de la multialfabetización en la que se tengan en cuenta los conocimientos previos del alumnado, incluidas sus lenguas, que facilitarán la transferencia lingüística y de aprendizajes.

¹¹⁵ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas



OBJETIVOS

Aprender una nueva lengua y desarrollar la competencia comunicativa e intercultural y la creatividad.

Reflexionar de modo crítico sobre la construcción de las propias identidades y las de otras personas.

Construir conocimiento interdisciplinar.

Realizar lectura y creación multimodal. Aprender a leer y a expresarse mediante documentos visuales (obra de arte, etc.) y verbales en diferentes soportes.

Acercarse al arte y a los museos como sistemas simbólicos y espacios de participación y de diálogo intercultural.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

A continuación recogemos un proyecto didáctico para el aprendizaje de español como segunda lengua y algunos aspectos de otras áreas de currículum, a través del arte y con enfoque intercultural. Se lleva a cabo con estudiantes adolescentes procedentes de diferentes países del mundo y de incorporación tardía al sistema educativo español. Exponemos las claves del proceso de realización del proyecto y cómo se comparte con la comunidad local y también nacional a través del Museo de Bellas Artes de Asturias y el Museo Thyssen de Madrid.

El proyecto ComunicARTE: Arte y palabras para comunicarse.

El proyecto ComunicARTE parte del marco teórico que hemos señalado en el apartado inicial y en el que el enfoque intercultural antirracista es fundamental, de ahí que esté muy presente la voz de los sujetos que aprenden. Para desarrollarlo nos apoyamos en el enfoque metodológico del aprendizaje basado en proyectos (ABP), mediante el que implicamos al alumnado en sus aprendizajes y tratamos de construir un currículo dialogado. En este caso pretendemos que los y las estudiantes aprendan español como segunda lengua y puedan conseguir una competencia comunicativa general, y también intercultural, así como algunos recursos verbales y no verbales que les faciliten el acceso a áreas no lingüísticas del currículum y, además, que incorporen a él su experiencia vital y de aprendizaje previas. Además de recurrir al arte por su carga simbólica y como lenguaje, que, por tanto, permite comunicar.

A partir de preguntas o expresiones relacionadas con los datos personales, realizamos una investigación mediante tareas.

Así, la pregunta *¿Quién soy?* la relacionamos con datos personales: nacionalidad, país, etc., e incorporamos léxico relacionado con la geografía (diferentes ámbitos territoriales como continente, país...; accidentes geográficos: montaña, río...), y nos detenemos en un dato identitario fundamental: el nombre. Se trabajan

diversos recursos lingüísticos (verbo ser, llamarse,...) La tarea consiste en escribir un acróstico con el propio nombre en español y en la lengua materna. Trabajamos también la descripción de personas y los gustos: música, alimentos... y otros aspectos que el alumnado quiera añadir. Se proporciona información sobre los recursos lingüísticos para describir. En este caso la tarea se titula *Yo soy*, y consiste en escribir un poema con la estructura “Soy... (nombre de río, montaña...) porque....”.

Otra tarea se titula *Yo siento*. Investigamos sobre los sentidos, las sensaciones y las emociones, en relación con el área de Ciencias Naturales. Se trata de escribir un poema en el que expresen sus emociones y por qué las sienten.

Todas las tareas, previo al trabajo final de cada una, requieren la realización de diferentes actividades como el visionado de vídeos, lectura de textos breves, juegos de léxico, etc., así como la consulta de diferentes fuentes: libros, Internet, etc.

Para la tarea *Mi autorretrato*, en la que se dibuja el propio autorretrato, se plantea un guión que ayuda a reflexionara cada estudiante sobre cómo quiere dibujarse, lo cual implica incorporar algunos términos de las áreas de Plástica y de Ciencias Sociales (primer plano, plano medio,...), y también se aprende a leer una obra de arte a partir de una ficha de observación. A través de museos virtuales, el alumnado puede observar obras de arte de diferentes lugares del mundo y, de este modo, acercarse al patrimonio mundial, y, también, mostrar alguna obra que le gusta o le parece de interés. También se visita el Museo de Bellas Artes de Asturias, y en la visita que está relacionada con este proyecto el alumnado puede observar diferentes tipos de retratos, como el de Jovellanos realizado por Goya, el autorretrato de Sorolla, retratos de mujeres como Bárbara, de Robert Longo, el retrato de la madre, de Piñole, etc. Asimismo, incorporamos autorretratos de mujeres artistas, contribuyendo a darles visibilidad, como es el caso de Clara Peeters, (Vergara, 2016) quien incorporó su autorretrato en los bodegones que pintaba, o Sofonisba Anguisola, (Caso, 2016), entre otras.

Finalmente, se digitalizan los textos y los autorretratos plásticos y cada estudiante presenta oralmente a la clase sus creaciones. De este modo afianza la competencia oral y comparte aspectos identitarios que ha plasmado en los diferentes tipos de textos.

ComunicARTE. Proyecto compartido con la comunidad

Hemos querido que el proyecto no quedase solo en el aula, y hemos tenido la oportunidad de compartirlo con la comunidad. Gracias a la receptividad de la dirección del Museo de Bellas Artes de Asturias, se organizaron talleres educativos implementando el proyecto. Se destinaron a estudiantes de secundaria de toda Asturias, en los que participaron 475 estudiantes de toda la Comunidad. En ellos se trabajó con diferentes obras del Museo que posibilitan una lectura intercultural y en conexión con el libro de poesía *Arroz, agua y maíz*, en el que la autora, Berta Piñán, da voz a niños y niñas de diferentes lugares del mundo.



El Museo también ofreció una sesión abierta al público en la que, tras un recorrido por las salas para mirar las obras seleccionadas para el taller, susceptibles de lecturas interculturales, dos alumnas compartieron sus autorretratos y poemas con el público asistente. De este modo, han podido comunicar algunas de sus inquietudes y bagajes y, en algunos momentos, mediante sus lenguas maternas.

También hemos presentado, de forma virtual, una selección de autorretratos y poemas en el Museo Thyssen de Madrid. Posteriormente, el Museo nos invitó a presentar el proyecto en una jornada de formación para el profesorado. A partir de ese encuentro invitó a los y las estudiantes a asistir, de modo gratuito, a un taller presencial en el Museo: *cartografías de la mirada*, en el que el alumnado, tras observar diversas obras del Museo, algunos de sus aspectos simbólicos o diferentes miradas sobre una misma obra, pudo reflejar en una silueta de su cuerpo su cartografía emocional.

EVIDENCIAS

Textos del alumnado. Autorretratos y poemas.

Presentamos una selección de trabajos del alumnado en los que se recoge el producto final de las diferentes tareas planteadas en el proyecto. En los textos creados por los estudiantes, se puede observar la incorporación de los aspectos lingüísticos requeridos y los puentes que establecen entre sus conocimientos y vivencias previas y las del momento actual.



GESELLE. Filipinas

Generosa porque comparto mis cosas
Excelente en lenguas
Similar a mis amigos
Estudio porque quiero ser profesora
Leo libros en tagalog
Lila es mi color favorito
Escucho música del grupo "Spongecola"

Mapagbigay sapagkat mahilig akong
magbigay ng gamit na mayroon ako
Mahusay sa mga linggwahe
Katulad ng aking mga kaibigan
Nag-aaral sapagkat pangarap ko maging isang
guro
Nagbabasa ng mga libro ng tagalog
Lila ang aking paboritong kulay
Pinakikinggan ko ang musika ng bandang
"Spongecola"
(Tagalo)

Figura 1. Poema "Acróstico del nombre", bilingüe en español y en tagalo. Geselle, Filipinas.

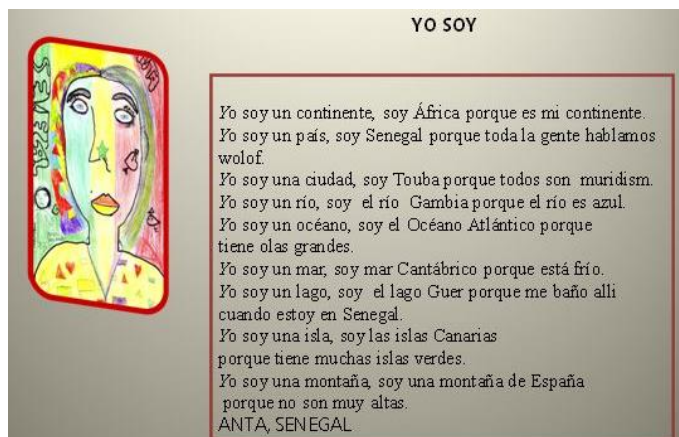


Figura 2. Poema “Yo soy”. Anta. Senegal.

En el acróstico del nombre de esta estudiante de origen filipino se puede apreciar alguna nota de cómo se ve a sí misma (excelente en lenguas); expectativas (quiero ser profesora), vínculos con su lengua materna y su cultura (la lengua en la que lee libros y escucha música). En su autorretrato plástico también refleja el vínculo con su país mediante la bandera, o sus gustos a través de las notas musicales.

El poema de Anta y el de Eduard recogen vínculos con sus pertenencias identitarias, con los lugares en los que han vivido y con las del lugar al que llegan. En el caso de Anta, en el autorretrato incorpora vínculos culturales y afectivos: la bandera de su país y a su madre, que aun está en Senegal y tal como expuso en la presentación oral del trabajo, la echa mucho de menos.

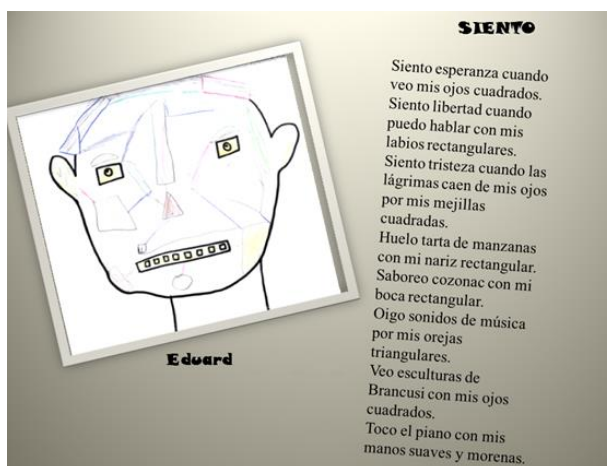


Figura 3. Poema “Yo siento”. Eduard. Rumanía.



La evaluación la planteamos a partir de un modelo que propicie la autonomía del aprendizaje. Basada en el Portfolio Europeo de las Lenguas, la observación y rúbricas.

CONCLUSIONES

ComunicARTE es un proyecto que se viene realizando desde hace cinco años y es dinámico, puesto que cada curso incorpora alguna nueva referencia a un museo o alguna obra, no vista antes en el proyecto, aportada por el alumnado que se incorpora a él, y también porque realizamos alguna nueva actividad en los museos.

El dinamismo del proyecto se debe, en gran parte, a lo que aporta el alumnado, con lo cual se cumple uno de los primeros objetivos del proyecto: tener en cuenta los acervos de los sujetos y darles voz.

El arte y los museos propician el diálogo, diferentes formas de mirar, y pueden ser una puerta de acceso a la cultura y a la participación en ella.

Los y las estudiantes sienten reconocimiento por parte de la comunidad y se sienten un poco más miembros de la misma e iniciando diálogo con el nuevo contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2003). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona. Octaedro.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon. Multilingual matters.
- Calaf, R.; Fernández, A.; Fontal, O. (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón. Trea.
- Calaf, R.; Fontal, O.; Valle, R. (2007). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón. Trea.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó.
- Camps, A.; Milian, M. (2008). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona. Graó.
- Caso, A. (2016). *Ellas mismas. Autorretratos de pintoras*. Oviedo. Libros de la letra azul.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona. ICE- Horsori.
- Cummis, J. (2005b). De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información. En Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. 129-147. Barcelona. ICE-Horsori.

- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona. Paidós.
- Huerta, R. (2005). *La mirada inquieta: educación artística y museos*. Valencia. Universidad de Valencia.
- Desnoëttes, C. (2008). *Descubrir el arte a través del mundo*. Factoría K de libros.
- Majó, F.; Baqueró, M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona. Graó.
- Nemirovsky, M. (Coord.). (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona. Graó.
- Piñán, B. (2015). *Arroz, agua y maíz*. Oviedo. Pintar Editorial.
- UNESCO (2001). *Declaración de la diversidad cultural*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>. Consultado, febrero 2017.
- Vergara, A. (2016). *El arte de Clara Peeters*. Madrid. Museo del Prado.

EXPERIENCIA DE TRABAJO DE APRENDIZAJE POR INTERÉS

¹Gómez Gómez, María del Carmen¹, Olveira Olveira, Maria Esther²

¹ Universidad Católica de Ávila
e-mail: carmen.gomez@frayluis.com, España

² Universidad de Santiago de Compostela
e-mail: mariaesther.olveira@usc.es, España

Resumen. Para que se produzca aprendizaje es fundamental la motivación y que los contenidos que se aprenden tengan un significado y una aplicación; aquello que no se conecta con la vida diaria, o no es un tema muy interesante para la persona se olvida. En el proyecto que se presenta se parte de la significatividad del aprendizaje y de la motivación de los alumnos. Se plantea una manera de trabajar en la que el aprendiz es el que expone sus intereses y el docente el encargado de hacer el camino de acompañamiento de manera que las dos partes consigan sus propósitos. El maestro facilita que el alumno aprenda contenidos, competencias y destrezas y el alumno trabajará motivado para alcanzar su meta que no es otra que el aprendizaje de contenidos curriculares.

Palabras clave: inclusión, motivación, proyectos, aprendizaje.



INTRODUCCIÓN

En muchas situaciones de enseñanza no se llega a producir aprendizaje o se hace de manera parcial, poco efectiva y desconectada; cuando a algo no le encontramos la utilidad lo descartamos o lo aprendemos utilizando la memoria y con el objetivo de superar una prueba - examen; pero sin quedarnos con apenas nada.

Esta situación se repite continuamente y tratamos de superarla haciendo actividades significativas para el alumno, planteando las cosas de manera que le sean cercanas, familiares, etc. pero es el docente el que escoge esa significatividad no el alumno. Cuando algo nos atrae, despierta nuestro interés y nuestras ansias de saber; por este motivo es interesante partir de los intereses del alumno. En este proceso hay que tener en cuenta que no todos los discentes tienen los mismos intereses y por lo tanto el docente no puede hacer una programación general para todo un grupo y que esta sea atrayente para todos.

En este trabajo partimos de las tres condiciones que plantea Ausubel cuando habla de aprendizaje significativo “una disposición y actitud favorable del alumno para entender significativamente, la organización lógica y coherente del contenido y la existencia en la mente del alumno de conocimientos previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido de aprendizaje” (Núñez, 2009:2). Para conseguir una disposición en el alumno partimos de aquello que le interesa y lo unimos al contenido curricular, de manera que el alumno investigando y trabajando sobre sus intereses amplíe el conocimiento sobre ese tema a la vez que aprenda el contenido curricular y descubra la manera de aplicarlo en la práctica.

Además, tenemos en cuenta la pirámide de aprendizaje de Edgar Dale que sitúa en un alto nivel de aprendizaje el hacer, dice que de esta manera se retiene el 80% de la información. Enseñando a otros, Aun se retiene más información, el 90%, por este motivo se terminan los trabajos con una explicación o exposición de los mismos tratando tanto el proceso de elaboración como la finalidad de los mismos.

OBJETIVOS

En este proyecto los objetivos que nos planteamos son principalmente tres:

- Trabajar los contenidos curriculares.
- Generar en los alumnos interés por el aprendizaje.
- Desarrollar destrezas para la vida y trabajar a nivel competencial.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Este tipo de trabajo se puede programar para cualquier nivel educativo, ya que partiremos de los intereses de los alumnos y lo que se modifica es el nivel curricular;

se van a realizar actividades que contienen retos que el alumno debe alcanzar para llegar a un resultado final.

1º, Programación.

Se comienza el proceso con la realización de una programación en la que se reflejen los contenidos de las materias que se vayan a trabajar de manera conjunta, de las competencias y los estándares. Con esta base definida se diseñan diferentes programas que atenderán a los intereses de los alumnos, sería interesante poder realizar una propuesta por alumno, pero las limitaciones espaciales y temporales normalmente lo impiden por lo que se realizaran cuatro o cinco propuestas por grupo – clase.

Cada alumno podrá elegir en el tema que quiere trabajar (cocina, ciclismo, videojuegos, etc.) y se le dará un itinerario de retos que debe alcanzar, este tipo de trabajo también puede realizarse de manera grupal o en parejas.

Es interesante tener en cuenta que estamos pidiendo un resultado, no vamos a evaluar cómo se ha llegado a él. Por ejemplo, un niño con dificultades en la multiplicación puede llegar a conseguir el reto utilizando la calculadora y con dificultades en ortografía puede hacer uso de un corrector ortográfico; vamos a dar también estrategias “de vida”.

En este caso vamos a plantear dos actividades: ciclismo y videojuegos; en ambas se trabajarán los mismos contenidos, pero de manera diferente y partiendo del interés y la inquietud de los alumnos. Las asignaturas que van a trabajarse se deben programar de manera conjunta para hacer visible la relación entre el conocimiento como un todo y no como cosas aisladas. Se va a plantear un trabajo entre matemáticas, sociales, lengua, inglés, y plástica y dentro de ellas los contenidos que integraremos y la manera de hacerlo es la siguiente:

ASIGNATURA	CONTENIDO	BICICLETAS	VIDEOJUEGOS
MATEMÁTICAS	Formas geométricas. Medidas. Multiplicación	Formas de la bicicleta. Medidas. Distancias.	Formas de los paisajes. Dibujos en proporción. Tiempo de movimiento.
CONOCIMIENTO MEDIO	Geografía.	Provincias Galicia.	Provincias Galicia
LENGUA	Expresión escrita. Ortografía	Redactar manual pinchazo. Redactar folleto	Diálogos de personajes.
INGLÉS	Vocabulario	Traducir instrucciones	Traducir instrucciones programa.
PLÁSTICA	Colores Materiales	Diseñar Bicicleta. Materiales y pesos bicicleta.	Diseño de escenas. Soportes en que podemos ver el juego (digital, papel)

Tabla 6. Propuesta de trabajo por asignaturas y contenidos.



No se especifica el curso, ya que la programación se va a realizar por el nivel curricular del alumno independientemente del curso en el que esté escolarizado o del desfase curricular que pueda tener.

2º, Plan de trabajo.

A cada alumno se le entrega un itinerario que tiene que realizar, en el aparecerán algunas tareas, pero otras no, ya que tendrán que buscar la estrategia de resolver los retos. En caso de alumnado con necesidades especiales vamos a adaptar las tareas, pero de manera que al final consiga el mismo producto que todos. Por ejemplo, ante una actividad de traducir un texto de inglés a castellano, vamos a dejar utilizar diccionario, traductor, etc. dependiendo de cada uno, al niño que puede deducir una palabra por contexto no le dejaremos nada y al que necesite ayuda le vamos a dar la estrategia de usar un traductor, ordenar, etc.

A continuación, se muestran dos ejemplos de trabajo, en cada uno de ellos se tienen en cuenta todos los pasos de la pirámide del aprendizaje de manera que el porcentaje de retención sea el máximo posible ya que el niño tendrá que escuchar, leer, utilizar audiovisuales, demostrar, argumentar, practicar y enseñar a los otros.

El primero trata el tema de las bicicletas; en este proyecto el alumno deberá programar una ruta en bicicleta para todo el colegio teniendo en cuenta la edad de los participantes y la distancia, la seguridad y los imprevistos que puedan surgir. Esta experiencia la tendrá que contar a los interesados, entregarles un folleto informativo, realizar un poster para promocionarla y resolver las dudas que los participantes puedan tener; además de explicar las partes de una bicicleta, la historia de esta y los diferentes tipos que existen dependiendo de la finalidad, el material, etc.

El segundo es un trabajo sobre videojuegos en el que el alumno deberá elaborar un juego interactivo utilizando un programa que le damos con los comandos en inglés, tendrá que investigar el funcionamiento, dibujar escenas y personajes, y crear entre estos diálogos coherentes; además los personajes tendrán movimiento y deberá estar ambientado en Galicia. Para finalizar realizará una presentación del juego y lo dejará a sus compañeros para que puedan probarlo y plantear dudas.

3º, Papel del profesor.

En este tipo de trabajo el papel del profesor será de guía y de ayuda para los alumnos que lo reclamen, es muy importante que sepa plantear preguntas que lleven al alumno siempre adelante; en lugar de dar la teoría y luego ir a la práctica, el procedimiento es el inverso, de la investigación que deben hacer los alumnos saldrá la base teórica, el profesor luego lo que hará, será relacionarlo.

Se debe generar en los alumnos una necesidad para que ellos mismos intenten satisfacerla; por ejemplo, en el proyecto de videojuegos deberán traducir los comandos

del programa para poder utilizarlo, para ello podrán traducir cada palabra, buscar un video explicativo en otro idioma, etc. En el mismo programa deberán establecer el tiempo de los movimientos – por ejemplo, que cada dos fotogramas avance un paso- de esta manera llegamos al concepto de multiplicación.

4 °, Valoración del trabajo.

Una vez terminado el proyecto el alumno mostrará los resultados, contará como lo ha realizado, las limitaciones que ha encontrado y la manera de resolverlas, además cogiendo el plan inicial hará una autoevaluación.

Para poder tener una valoración material, se puede hacer un examen escrito a los alumnos haciendo preguntas tipo ¿qué he aprendido de inglés?, ¿para qué sirve la multiplicación?, ¿nombra tres cosas que tengan forma de triángulo?, etc. No se está preguntando directamente por el contenido –define triángulo- si no que se plantea la pregunta de manera práctica y dejando ver la utilidad del aprendizaje para la vida.

EVIDENCIAS

En las siguientes imágenes se pueden visualizar algunas de las secuencias del producto final de la actividad de videojuegos; concretamente se trabaja la geografía, En este apartado se ha partido de un mapa del mundo para llegar a España, luego a Galicia y por último a la provincia de A Coruña. En esta última se ha buscado información sobre algunos municipios y se ha dibujado algo característico de cada uno de ellos.



Figura 1. Parte del trabajo de sociales. Geografía

La redacción puede verse en la figura 2, a lo largo de todo el cuento interactivo aparecen personajes que se comunican y textos que informan. Los diálogos se han realizado por parejas para así ser consciente de la coherencia y se ha escrito en papel, luego se ha pasado a un procesador de textos para identificar las faltas de ortografía y poder corregirlas y por último se ha puesto en el cuento interactivo. En



esta imagen se puede apreciar claramente el trabajo de las formas geométricas: cuadrado, triángulo y círculo.



Figura 2. Parte del trabajo de lengua y matemáticas.

La parte de matemáticas correspondiente a operaciones se ha trabajado en el montaje del cuento interactivo. Cada escena tiene diferentes movimientos que son más o menos rápidos dependiendo de los fotogramas por segundo que se programan. Con estas secuencias de escena se trabaja la suma, la resta y en este caso se ha llegado al concepto de multiplicación que surge de la suma consecutiva de un número y se hace visible en la velocidad de los movimientos de los personajes; si en una escena pasan 9 fotogramas por segundo el movimiento es más rápido que si pasan 5.

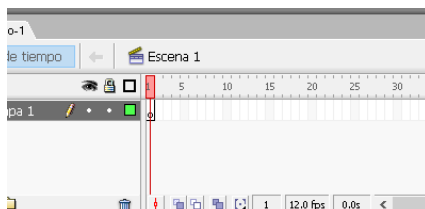


Figura 3. Pantalla del programa Adobe Flash, utilizado en esta actividad.

CONCLUSIONES

Con este modelo de trabajo lo que se plantea no es aprender algo, sino hacer algo y algo que le guste a quien lo va a hacer; para llegar a conseguir lo que cada uno quiere tiene que pasar por unos contenidos que va a aprender de manera significativa y además capta su aplicación en la vida, su utilidad.

Trabajando así se observa que el alumno está más motivado, más ilusionado para aprender puesto que se le genera una situación de necesidad de aprendizaje y se esfuerza por aprender ya que es paso obligado para conseguir su fin.

En situaciones de niños con algún tipo de dificultad, trabajando de esta forma se observa que se implica más, puesto que no está haciendo cosas diferentes a los otros, como fichas de refuerzo, cuadernillos, etc. que dejan ver dentro de aula tareas paralelas dependiendo de la capacidad de cada uno y hacen desmotivadoras, aburridas y monótonas en muchas ocasiones las sesiones para estos alumnos. En el caso

presentado todos los alumnos que eligen videojuegos tendrán un cuento interactivo y trabajarán en él, es decir están haciendo lo mismo; aunque a cada uno se le pida un nivel de complejidad diferente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF, 1*.
- Cañas, A. J., Novak, J. D., & González, F. M. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Pamplona.
- Núñez, J.C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Braga: Universidade do Minho.
- Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet.

COACHING EDUCATIVO Y DESARROLLO DE LA CARRERA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Virgós Sánchez, Marta¹, Burguera Condon, Joaquín²
Pérez Herrero, María del Henar³

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: martavs92@gmail.com, ²e-mail: burguera@uniovi.es,

³e-mail: henar@uniovi.es

Resumen. Esta comunicación tiene como objetivo conocer cómo se desarrolla la orientación para el desarrollo de la carrera en un Instituto de Educación Secundaria del Principado de Asturias. Para ello se ha realizado un estudio de carácter descriptivo y exploratorio. La muestra está compuesta por estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y por sus tutoras, a los que se les ha aplicado un cuestionario “ad hoc” para recoger información sobre cómo se trabajan y qué importancia atribuyen los informantes al desarrollo de la carrera. De las necesidades detectadas surge una propuesta de intervención que se enmarca en esta área de la orientación educativa, denominada “Oriénta-te”.

Esta propuesta se lleva a cabo con alumnado de 4º curso de ESO y se basa en la metodología de *coaching educativo*, que permite que el estudiante se fije una serie de objetivos y desarrolle acciones encaminadas a su consecución para, finalmente, lograr una toma de decisiones ajustada a sus intereses y características personales, individualizando el proceso de orientación.

La propuesta se centra en tres fases fundamentales, que constituyen los principales ejes de intervención en orientación para el desarrollo de la carrera: el autoconocimiento, la información académica y la toma de decisiones. En el desarrollo de las acciones orientadoras se empleará el blog como herramienta esencial para que el alumnado personalice el proceso de orientación analizando todas las actividades realizadas y plasmando las decisiones tomadas.

Palabras clave: coaching educativo, orientación para la carrera, educación secundaria.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Introducción

El trabajo se centra en la evaluación para la toma de decisiones en materia de orientación para el desarrollo de la carrera, asumiendo como estrategia metodológica de referencia el *coaching educativo*. El modelo, procedente del ámbito empresarial, ha ido desarrollándose en el ámbito educativo en las últimas décadas del siglo XX (Bowman y McCormick, 2000; Cox, Bachkirova y Clutterbuck, 2010; Griffin, Wohlstetter y Bharadwaja, 2001; Slater y Simmons, 2001; etc.).

Para fundamentar la propuesta, se ha realizado un análisis de necesidades en materia de orientación para el desarrollo de la carrera en un centro educativo del Principado de Asturias. A partir de las carencias detectadas, se ha diseñado una propuesta de intervención en orientación mediante el *coaching educativo* utilizando como herramientas de apoyo las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC). Esta estrategia debe permitir mejorar la toma de decisiones de los jóvenes y además que, durante el desarrollo de la intervención, puedan diseñar sus proyectos de vida a nivel personal, académico y profesional.

La intervención orientadora, denominada “Oriénta-te” se centra en la importancia del autoconocimiento para que el alumnado desarrolle procesos de toma de decisiones responsables en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), utilizando como metodología el *coaching educativo*.

Marco teórico

La orientación para el desarrollo de la carrera es uno de los ámbitos de trabajo fundamentales del orientador escolar en todas las etapas educativas, particularmente en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En esta etapa el estudiante se enfrenta a procesos de toma de decisiones que resultan determinantes tanto para su futuro académico-profesional como para su desarrollo personal (Bisquerra, 2006).

Este tipo de orientación es fundamental en las últimas etapas de la ESO, donde el alumno presenta con frecuencia déficits de autoconocimiento, de información académica y profesional, de conocimiento del mercado laboral y de las competencias para la toma de decisiones. Conocerse a sí mismo y saber las opciones entre las que se puede elegir son elementos clave para una elección exitosa, por ello, se debe trabajar en torno a estas premisas, asegurando el éxito del alumnado, pues la toma de decisiones a esta edad, puede condicionar su vida futura en muchos aspectos (Bisquerra, 2016). El autoconcepto es la imagen que una persona tiene de sí misma, cada estudiante debe conocer sus intereses profesionales, sus aptitudes en consonancia con sus intereses, su personalidad, sus motivaciones profesionales, etc. (Rodríguez Moreno, 2003).

Para favorecer que el autoconcepto sea realista y positivo, se ve la necesidad de conseguir un adecuado autoconocimiento de los valores-metas, intereses,

habilidades, capacidades o aptitudes, facilitando la posibilidad de dibujar un plan futuro vocacional sobre la base de la integración de esta información. Por lo tanto, el conocimiento que las personas adquieren de sí mismas y de sus posibilidades requiere el desarrollo de estrategias cognitivas de combinación y de establecimiento de relaciones entre diversos criterios relevantes de valores-metas, intereses, habilidades, pertinentes al objeto de decisión, trabajándose todo ello, desde el *coaching educativo* como estrategia metodológica principal de nuestra propuesta.

El *coaching educativo* se basa en la realización de tareas de acompañamiento con el fin de favorecer los procesos reflexivos en el alumnado y potenciar que sea el alumno o alumna quien gestione, por sí mismo, bajo la supervisión del profesional de la orientación, su propio proceso de aprendizaje incluida la toma de decisiones (Gaëtan, 2012). Este enfoque metodológico convierte al alumnado en protagonista activo de su proceso de orientación, lo que resulta de particular trascendencia en las etapas de transición (Bisquerra, 2012), tanto académica como profesional.

Teniendo esto en cuenta, se trata de una estrategia metodológica que pone el foco en que el propio estudiante sea quien gestione el proceso de orientación, tome sus propias decisiones y sea protagonista de su proceso de orientación.

Todo ello parte de un estudio de necesidades, el cual establece las bases de la intervención. El estudio de necesidades se ha realizado en un centro de educación secundaria de Oviedo (Asturias), enfocado como un estudio de caso para la evaluación de necesidades en orientación para el desarrollo de la carrera en cuarto de la ESO.

OBJETIVOS

Con la finalidad de identificar las carencias relacionadas con la orientación para el desarrollo de la carrera en un centro de Secundaria Obligatoria de Oviedo, se ha llevado a cabo un estudio de necesidades con alumnado de 4º de ESO. Los objetivos son:

- Conocer el grado de desarrollo de acciones de orientación para el desarrollo de la carrera en 4º de ESO.
- Determinar qué aspectos de orientación para el desarrollo de la carrera se trabajan en el último curso de educación secundaria obligatoria.
- Identificar en qué medida resulta importante trabajar la orientación para el desarrollo de la carrera al alumnado de 4º de ESO.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Se ha desarrollado un estudio de caso, de carácter exploratorio y descriptivo, realizado a partir de encuesta, que ha tenido su origen en el trabajo de reflexión desarrollado desde el diagnóstico de necesidades realizado en un centro educativo.



La muestra con la que se ha realizado el trabajo está constituida por 59 alumnos y alumnas de 4º de la ESO y las 4 tutoras del mismo curso, que se encuentran distribuidos en cuatro grupos: A, B, C y Diversificación y 4 tutoras a los que se les ha administrado un cuestionario, previamente validado por expertos.

Se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* para la recogida de información compuesto por diferentes bloques. El primero recoge los datos de identificación de los informantes; el segundo, recoge en qué medida se han trabajado cuestiones relacionadas con la orientación académica y profesional y el grado de importancia otorgada a la orientación. Los cuestionarios han sido administrados al alumnado de 4º de la ESO y al tutor que imparte docencia en ese curso.

El cuestionario recoge información cuantitativa con preguntas de carácter cerrado. Para recoger información de algunos aspectos se llevarán a cabo las preguntas a través de una escala de tipo Lickert de 4 niveles de estimación (mucho, bastante, poco y nada). La información se ha analizado mediante el programa IBM-SPSS (v.22).

EVIDENCIAS

Los resultados obtenidos se presentan a continuación. El mayor porcentaje de informantes son estudiantes del grupo A (33%), seguido el B (27%). Con un menor porcentaje se recogen datos de escolares del grupo de Diversificación (23%) y el menor el C con un 17%. La mayor parte de los estudiantes encuestados son de sexo masculino (60%). Las edades oscilan entre los 15 y 18 años, el mayor porcentaje lo constituyen los jóvenes de 16 años (40,4%) y el menor los alumnos de 18 años (3,8%).

Entre los resultados más destacables, deseamos resaltar que más del 60% del alumnado considera que no se trabaja el conocimiento de sí mismo ni de los demás. Además, más de la mitad del alumnado y de las tutoras (75%), afirman que no se desarrollan aspectos relacionados con las actitudes y competencias personales, al igual que ocurre con el análisis de los intereses personales, académicos y profesionales.

Estudiantes y tutoras, indican que el proceso de toma de decisiones no se implementa en las aulas, pues más de la mitad del alumnado señala que no se realiza ningún tipo de actividades relacionadas con el mismo. En la misma línea, ponen de manifiesto que no se trabajan aspectos que condicionan la toma de decisiones.

Uno de los elementos de mayor relevancia es que casi un 70% de los alumnos confirma que no han realizado un proyecto de vida personal y profesional, al igual que tres de las cuatro tutoras encuestadas.

En relación a qué profesionales les proporcionan información académica y profesional, más del 7% de los estudiantes indica que nadie les ha informado, aunque más de un tercio dice que lo ha hecho el tutor y la orientadora del centro.

Por otro lado, en cuanto a en qué clases o asignaturas se han trabajado cuestiones académicas y profesionales, un 57% indica que se han tratado en las

sesiones de tutoría, mientras un 17% informa que no se han trabajado en ninguna asignatura, y un 15% que se han tratado esas cuestiones en varias asignaturas, sin especificar en cuáles.

Para finalizar con el análisis de los resultados, en relación a la importancia que otorgan los estudiantes a la orientación para el desarrollo de la carrera, cabe destacar que es importante abordar esas cuestiones, lo que denota necesidad de aumentar la información sobre estos aspectos, coincidiendo las opiniones y valoraciones de profesoras tutoras y estudiantes. Más del 90% de los estudiantes estima que es muy importante trabajar el autoconocimiento y más de un 88% que debe abordarse el análisis de la trayectoria académica.

Tanto las tutoras encuestadas como los estudiantes valoran mayoritariamente como decisivas las acciones sobre las posibilidades académicas y profesionales tras la educación secundaria, los procesos de toma de decisiones e incidir más intensamente en acciones que activen el diseño de proyectos de vida personal y profesional.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados alcanzados se extraen las siguientes conclusiones.

Los resultados obtenidos en el análisis de necesidades realizado han sido el punto de partida para el diseño de un programa de orientación para el desarrollo de la carrera basado en el *coaching educativo*, apoyado en las tecnologías de la información y la comunicación, denominado “Orientate”, que implica activamente a los diferentes agentes educativos en el apoyo y guía para la toma de decisiones de los estudiantes, adecuándola a sus intereses, actitudes, capacidades, etc., con la finalidad de mejorar la calidad de la intervención orientadora.

Concretamente, de los resultados obtenidos cabe destacar que:

- En general, no se llevan a cabo actividades relacionadas con el desarrollo para la carrera en el último curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- Más de un 60% del alumnado considera que no se trabaja el conocimiento de sí mismo ni el de los demás.
- Más de la mitad del alumnado y de las tutoras, indican que no se desarrollan aspectos relacionados con las actitudes y competencias personales, así como con el análisis de los intereses personales, académicos y profesionales.
- El proceso de toma de decisiones no se implementa en las aulas. Más de la mitad del alumnado indica que no se realiza ningún tipo de actividades en este sentido. Los aspectos que condicionan la toma de decisiones son escasamente abordados en las clases, al igual que señalan más de la mitad de las tutoras.



- Casi un 70% de los alumnos confirma que no han realizado un proyecto de vida personal y profesional, al igual que tres de las cuatro tutoras encuestadas.
- Tanto las tutoras como los estudiantes consideran que la orientación para el desarrollo de la carrera es fundamental en la última etapa de la ESO.

Teniendo en cuenta el escenario descrito se ha planteado en el centro de secundaria una propuesta de intervención en orientación para el desarrollo de la carrera denominada “Orienta-te” para dar respuesta a los resultados y conclusiones obtenidas en el estudio de necesidades. Los destinatarios han sido los estudiantes de cuarto curso de ESO de un centro público de Oviedo en el que se encuentra escolarizado alumnado de clase media y media-alta.

“Orienta-te” se centra en el desarrollo del autoconcepto en el alumnado para llevar a cabo una toma de decisiones responsable y adecuada. Esta propuesta ha conllevado un replanteamiento de la metodología a desarrollar desde el Departamento de Orientación del centro, para dar prioridad al alumnado para que alcance un mayor grado de autonomía y mejore la capacidad para la toma de decisiones. Esto supone que el orientador deba adecuar su papel a lo que está específicamente establecido en la normativa vigente de guía, ayuda y supervisor en el proceso de orientación.

Los objetivos a alcanzar con esta propuesta de intervención son:

1. Ser consciente de las características personales, académicas y profesionales de uno mismo, para favorecer la toma de decisiones.
2. Identificar los intereses, competencias, capacidades y motivaciones de uno mismo.
3. Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo, asumiendo responsabilidades.
4. Determinar alternativas académicas futuras, en función de los intereses, las aptitudes y las capacidades personales de cada estudiante.
5. Analizar los intereses, las competencias y las preferencias profesionales del alumnado.
6. Fomentar la toma de decisiones responsable y ajustada a sus características personales.

Los destinatarios de la propuesta en orientación para el desarrollo de la carrera denominada “Orienta-te”, son el alumnado de 4º de ESO y sus familias.

Teniendo en cuenta el análisis de necesidades llevado a cabo, se han establecido tres áreas de intervención sobre las que versará la propuesta: conocimiento de uno mismo, conocimiento de las posibilidades del entorno y la toma de decisiones (académicas, personales y profesionales), para, finalmente, dar lugar al diseño de un proyecto de vida personalizado. Se empleará un blog personal de cada estudiante

como herramienta de apoyo y seguimiento de todas las decisiones que se irán tomando durante la implementación de la propuesta y como espacio de reflexión sobre las acciones desarrolladas.

La metodología que se llevará a cabo será el coaching en pequeño grupo, con objeto de atender y guiar a las personas compartiendo sus experiencias con el resto de sus compañeros y conociendo diferentes puntos de vista, a pesar de que, en último término, es el alumno el que debe dirigir su propia acción orientadora.

Se trata de una intervención didáctica, ya que tiene como fin enseñar al alumnado a potenciar al máximo sus capacidades, para favorecer la toma de decisiones. El alumnado asume siempre un papel activo y participativo, intercambiando experiencias y puntos de vista entre los compañeros, favoreciendo la colaboración entre las personas, dado que se llevan a cabo debates y actividades colaborativas centradas en los intereses del grupo y en las necesidades de cada uno de los participantes, lo que le confiere un marcado carácter abierto, por lo que a pesar de haberse establecido unos objetivos y determinado una secuenciación de sesiones, el coach tiene plena libertad para adaptar la intervención a los destinatarios.

Como se ha venido anticipando, la intervención se centra en una metodología fundamentada en el coaching, que busca favorecer contextos de aprendizaje más colaborativos y asociativos entre los estudiantes (Bou, 2013) en los que el alumno o alumna ocupa el lugar central en el proceso de orientación, mientras que el coach, el orientador, es el guía en la acción orientadora, no indica lo que uno debe hacer, sino que se ayuda al interesado a descubrirlo por sí mismo, poniendo en funcionamiento los recursos necesarios para lograrlo (Bisquerra, 2008; Wisker et al., 2012).

En este método, se deben fijar una serie de metas y objetivos que ayuden al alumnado a clarificar su problemática y establecer una propuesta de acción orientada al cambio, la elección de las áreas de trabajo se realiza en función de las características de la persona (“coachee”) y sus necesidades. En palabras de Gaëtan (2012), lo que se trabaja con la persona tutelada son sus decisiones en una situación concreta de aprendizaje que le plantea un determinado problema. Así, se debe abordar la situación e idear los cambios necesarios para alcanzar sus propios objetivos.

Esta actividad de acompañamiento, está orientada a desarrollar la reflexión, con el fin de completar o modificar o mejorar los comportamientos y optimizar al máximo el potencial del alumno en el contexto académico (prevención secundaria).

Como indica Rodríguez-Moreno (2003), la toma de decisiones es fundamental en los alumnos en la última etapa escolar obligatoria, condicionándoles en su elección educativa o escolar y, por consiguiente, en su vida profesional, por lo que se debe proveer al alumnado de esta etapa de conceptos, información y aptitudes que les permitan tomar por sí mismos decisiones que le conducirán a su futura vida profesional. Considerando las diferentes necesidades que los estudiantes de la ESO presentan, se hace necesario intervenir en las problemáticas que, a diario, acontecen en los centros educativos. Es por ello que se deben tratar la orientación para el desarrollo



de la carrera a través de intervenciones como “Oriénta-te”, haciendo que el alumnado sea protagonista y agente activo de sus procesos de orientación, para llegar a una toma de decisiones adecuada y vinculada a las necesidades individuales, mejorando así su autoconocimiento y las elecciones tomadas a nivel académico y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvira, F. (2002). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bisquerra, R. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (2), 163-170.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bou, J. F. (2013). *Coaching educativo*. Madrid: LID.
- Bowman, C.L. y McCormick, S. (2000). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. *The Journal of Educational Research* 93 (4), 256-261.
- Cano, R., Castillo, S., Casado, M., Pedro, A., Ponce, A. et al. (2013). *Técnicas para la acción tutorial*. En R. Cano: Orientación y tutoría con el alumnado y las familias. Madrid: Walters Kluwer: 2013.
- Cox, E., Bachkirova, T y Clutterbuck, D. (eds.). (2010). *The complete handbook of coaching*. London, United Kingdom: Sage Publications.
- Eden, D. y Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78, 352-360.
- Gaëtan, G. (2012). *Coaching escolar. Para aumentar el potencial de los alumnos con dificultades*. Madrid: Narcea.
- Griffin, N. C., Wohlstetter, P. y Bharadwaja, L. C. (2001). Teacher Coaching: A tool for Retention. *School Administrator*, 58 (1), 38-40.
- Kirkpatrick, D.L. (2004). Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles. Barcelona: EPISE-Gestión 2000.
- Malik, B y Sánchez, B. (2003). Orientación para el desarrollo de la carrera en internet. *Comunicar* 20, 97-109.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Slater, C.L., y Simmons, D.L. (2001). The design and implementation of a peer coaching program. *American Secondary Education* 29 (3), 67-76.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (2005). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.

Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. y Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

EPISODIOS DE APRENDIZAJE SITUADO (EAS) Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN: FORMACIÓN DE PROFESORADO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

**Messina, Salvatore¹, Lezcano Barbero, Fernando²
Casado Muñoz, Raquel³**

¹ Universidad de Palermo
e-mail: salvatore.messina01@unipa.it, Italia

Universidad de Burgos
e-mail: flezcano@ubu.es, España

³ Universidad de Burgos
e-mail: rcasado@ubu.es, España

Resumen. Presentamos un estudio que persigue la formación de docentes que trabajan con alumnado con necesidades educativas especiales, tanto en contextos de aulas ordinarias como especiales, para el desarrollo de su competencia digital.

Se diseña, desarrolla y evalúa un proceso formativo basado en la metodología de los Episodios de Aprendizaje Situado (EAS) y su aplicación a las aulas. Participan maestros españoles e italianos a los que se les administra un cuestionario de autopercepción de competencia digital construido ad hoc. La posterior aplicación al aula de los contenidos aprendidos por los docentes se sigue y complementa mediante observación participante.

Los resultados obtenidos indican un incremento del estímulo, el interés y la motivación de los maestros y del alumnado con NEE. La utilización de metodología basada en los EAS facilita propuestas e intervenciones didácticas colaborativas, creativas e interactivas.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, aprendizaje situado, TIC, formación del profesorado, atención a la diversidad.



INTRODUCCIÓN

La introducción de las TICs en la sociedad ha cambiado la manera de interactuar, favoreciendo la definición de diferentes competencias individuales en base al uso de la tecnología. A partir de los estudios de Prensky (2001), se establece una distinción generacional entre *nativos digitales* e *inmigrantes digitales*, superada por el concepto de *sabiduría digital* (Prensky, 2009), que pone el énfasis en las competencias digitales de los usuarios y no en su edad.

Las TICs superan los paradigmas de las teorías de aprendizaje clásicas, introduciendo el conectivismo (Siemens, 2005) como referencia teórica para el diseño de actividades formativas. El uso de redes sociales da lugar también a procesos de aprendizaje innovadores y creativos (Ally, 2008).

En el contexto pedagógico actual, se ha avanzado de la adquisición de contenidos al desarrollo de competencias. En este sentido, a la hora de articular procesos de aprendizaje, es importante profundizar en metodologías didácticas que fomenten el desarrollo de la sabiduría digital en el alumnado.

Con estas premisas, hemos llevado a cabo una investigación con un grupo de docentes de apoyo, en Italia, y otro grupo de docentes de un CEE, en España. La experiencia se ha basado en la realización de actividades por EAS (*Episodios de Aprendizaje Situado*) como metodología didáctica (Rivoltella, 2013), que permite desarrollar la actividad docente a partir del diseño de actividades digitales y el trabajo por competencias; todo ello parte del *microlearning* dentro del ámbito más amplio del *mobile learning* (Pachler et al., 2007). El *microlearning* consiste en el diseño de pequeñas unidades de conocimiento (*microcontentes*) que se gestionan a través de pequeñas actividades (*microactivities*) en porciones temporales muy pequeñas (*microtimes*) (Hug, 2007; Rivoltella, 2013).

La investigación se ha realizado teniendo en cuenta las diferencias existentes en los marcos normativos y prácticas educativas en relación con la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Los diferentes contextos educativos, como hemos indicado, son: un Centro de Educación Especial y escuela ordinaria. Así mismo, debemos tener en cuenta la diferente formación del profesorado en el uso de las TIC.

En el estudio se ha identificado que el método EAS (Episodios de Aprendizaje Situado) es un valioso recurso para la formación del profesorado en ambos países y para el diseño, implementación y evaluación de las actividades con AcNEE.

OBJETIVOS

Los objetivos del trabajo relacionado con las sesiones de formación docente diseñadas y desarrolladas para la mejora en competencias digitales son los siguientes:

1. Utilizar el método de diseño EAS para organizar y reorganizar la acción

educativa poniendo el énfasis en la competencia y la personalización y/o individualización del proceso de aprendizaje;

2. Capacitar a los maestros en una serie de aplicaciones, herramientas 2.0 y entornos de apoyo a la formación, para diseñar, implementar y compartir con estudiantes y profesionales los EAS preparados;
3. Implementar actividades educativas digitales con el fin de hacerlas dinámicas, accesibles, compatibles y reutilizables;
4. Desarrollar competencias de búsqueda en línea, con el fin de que los alumnos se puedan beneficiar de los recursos específicos para mejorar el acceso a los contenidos y la calidad de los estímulos sensoriales, al fin de convertir la experiencia de aprendizaje más interactiva y multisensorial;
5. Mejorar la presentación de las actividades digitales creadas permitiendo el acceso a más fuentes (audio, vídeo, texto...).

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La complejidad de la propuesta que nos planteamos, hizo que elaborásemos un diseño que nos permitiera realizar un seguimiento del proceso.

Participantes:

- 11 de maestros del Centro de Educación Especial “Fray Pedro Ponce de León” (Burgos).
- 29 docentes que cursan un itinerario específico para habilitarse en docencia en apoyo educativo (Tirocinio Formativo Attivo –TFA-sostegno, Universidad de Palermo, Italia). Para participar en esta formación de especialización, los docentes han tenido que haber participado en la docencia en centros ordinarios durante un período mínimo 3 años.

Para enmarcar correctamente la experiencia y que no le lleve a equivoco al lector en los datos presentados, indicaremos que los “docenti di sostegno” desarrollan su actividad en el aula ordinaria y dan cobertura a todo el alumnado con NEE (discapacidad, inmigración, sobredotación...).

Instrumentos y técnicas de evaluación:

Antes de proporcionar la formación a los maestros sobre el método EAS e iniciar su puesta en práctica en las aulas, se implementó una fase preliminar que consistió en la evaluación de las competencias digitales de los docentes, a través de un cuestionario especialmente construido y validado para la versión italiana según las indicaciones formuladas por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).



Encontramos que el grupo de maestros italianos se caracteriza por una menor experiencia en la enseñanza, con una media de 10 años. En las aulas ordinarias italianas se escolariza a estudiantes con necesidades educativas especiales de todos los tipos y niveles, siguiendo la normativa vigente en este país que obliga que toda la acción formativa debe realizarse en el aula ordinaria siguiendo la sentencia de la Corte Costitucional (Corte Costituzionale, n.215, 03/06/1987).

Respecto a los docentes españoles participantes en el estudio, se caracterizan por una superior experiencia en la atención al alumnado con NEE (alrededor de los 16 años como media) y también por los distintos contextos de intervención, que por la legislación vigente en España operan en centros específicos que acogen alumnos con discapacidad grave y permanente (CEE).

Para conocer y evaluar el proceso se realizó una observación participante.

Diseño de la formación. Contenidos:

Obtenidos los datos relativos a la autoevaluación de las competencias digitales y el conocimiento sobre el tipo de prácticas que realizan con el alumnado con NEE, se propuso un Taller en el que abordaron de forma práctica los siguientes bloques de contenido:

- La metodología EAS, como herramienta para programar y realizar actividades digitales
- Trabajo con Edmodo y GDrive como herramientas de aprendizaje (se utilizarían después durante todo el proceso formativo).
- Trabajo con aplicaciones para la realización de presentaciones. Por ejemplo, PowToon para la creación de videos didácticos; Nearpod para la creación de presentaciones interactivas
- Ambientes web como: Blendspace e Padlet.
- Uso de la pizarra digital y las tablets.

El Taller de formación sobre el uso de las tecnologías orientadas metodológicamente a la planificación de actividades para Episodios de Aprendizaje Situado (EAS) se implementó en el CEE la segunda semana del mes de octubre 2015. Al final del mismo mes se realizó en Italia. En ambos se planteó hacer que los participantes sean más competentes en la creación de actividades digitales diseñadas en torno al contenido y a las capacidades que se quieren desarrollar en el alumnado con NEE.

Finalizado este proceso formativo, los docentes introdujeron en el aula la metodología aprendida y los recursos presentados.

EVIDENCIAS

En el estudio preliminar encontramos que el grupo de docentes italianos indica que cuentan con una competencia digital baja en relación con *software para la creación de material didáctico*; también se reflejan elevadas limitaciones en relación con su *uso*. Estos datos hacen referencia a que el 65,5% de los profesores afirman no haber planificado nunca actividades de aprendizaje utilizando las tecnologías digitales, y el 41,4% que tampoco ha realizado propuestas relacionadas con el uso específico en favor del *apoyo y la mejora de las actividades de estudio de los alumnos*.

Entre las herramientas utilizadas en ámbito didáctico, los docentes italianos afirman utilizar ordenadores (41,3%) y pizarra digital (34,8%) seguidos por los teléfonos inteligentes (27,5%) y las tabletas (20,7%). La *formación recibida* y la *falta de experiencia* son los indicadores que justifican la utilización inadecuada de la tecnología en el aula (respectivamente 44,5% y 34,4%). Pero el indicador más determinante, en nuestra opinión, parece ser lo relativo a la *motivación* ya que, entre los profesores italianos que han desarrollado su docencia, y en cuyas instituciones contaban con herramientas tecnológicas, aproximadamente el 50% de ellos no las han utilizado.

En el profesorado del CEE, recogemos valores similares a los del grupo de profesores italianos respecto a la competencia digital para el diseño de actividades didácticas, pero aparecen ciertos matices de gran interés. Los profesores españoles han indicado que tienen una competencia que no supera el nivel *medio* con respecto los programas o aplicaciones para la *creación de materiales de didácticos*. Sólo el 18,2% de ellos (es decir, correspondiente a 2 profesores) dicen que *a menudo* diseñan actividades de aprendizaje mediante la tecnología, el 18,2% de *a veces*. *Rara vez* lo hace un sólo maestro, mientras que el 54,5% del grupo *nunca*.

Es por estos datos que resulta sorprendente el uso en relación con la baja competencia autopercebida en relación con la creación de estos objetos de aprendizaje. Así encontramos que todos los maestros indican utilizar las TIC, encontrando diferencias en el nivel de uso. Vemos que en un nivel *medio* se encuentra el 9,1% de los casos, mientras que el 91,9% restante eligió la modalidad *alta* (63,6%) y *muy alta* (27,3%).

Entre las herramientas más utilizadas en el ámbito didáctico, los docentes del CEE, declaran confiar únicamente en *ordenadores* (90,9%) y *muy poco* en el uso de la *pizarra digital* (*Siempre*: 9,1%, *A Veces*: 27,3%, *Casi Nunca*: 27,3%, *Nunca*: 36,4%). El 63,3% de los maestros españoles participantes dicen que adoptan *a veces* las tablets, mientras que los restantes profesores lo hacen *raramente* (18,2%) y *nunca* (18,2%). No debemos olvidar que en este grupo los componentes son profesores del CEE que, durante los dos últimos años escolares han realizado una experimentación con herramientas TIC, formándose en cuestiones relativas a la utilización de la tecnología en el aula, aunque no han trabajado en relación con la planificación o la realización de actividades digitales, lo que justificaría la menor competencia en el diseño y realización de actividades específicas.



Además, es importante recordar el contexto de los CEE en el que acogen a alumnado con discapacidades muy graves y, por ello, el uso de la tecnología no es siempre una opción sencilla de implementar. A menudo deben propiciar algunas habilidades (autonomía personal, psicomotricidad...) que no son fácilmente abordables con las TIC y, no todos los alumnos/alumnas pueden utilizar TIC que no sean específicas a sus capacidades motrices o intelectuales.

Con todo ello, podemos decir que el uso de tecnologías en el CEE en el que hemos realizado la experiencia puede entenderse como apropiado.

Veremos más adelante, sin embargo, cómo la formación específica puede "activar" (o mejor estimular) al docente a considerar diferentes modalidades para la elección de herramientas o entornos tecnológicos.

Respecto a la valoración del taller impartido, casi la totalidad de los participantes respondió de forma positiva (96,4% Italia, y 95,5% España) y abundando en el interés de la formación recibida, el 96,4% de respuestas por el grupo italiano y el 100% de los profesores de la CEE de Burgos indican que les ha permitido tener una mayor conciencia de las posibilidades que les abre la TIC.

Encontramos que, en ambos países, parece que hemos logrado nuestro objetivo principal, pues los participantes se consideran más competentes en el diseño de contenidos digitales, en comparación con lo que eran al comienzo de la ruta.

Tanto en el contexto italiano como en el español, la formación para el uso de los EAS como una metodología de diseño de "actividades digitales", fue evaluada muy positivamente por los docentes. Así, exponen que "*la metodología propuesta (EAS) se considera eficaz para el diseño de contenidos didácticos*" para el alumnado con NEE con los que se ha experimentado el método. Consideran que la metodología EAS estimula la motivación, la reflexión, la metacompreensión, el autocontrol, la autorregulación de la tarea y facilita el aprendizaje del alumnado con NEE.

No obstante, también se recoge, en el contexto italiano, el importante esfuerzo realizado por parte del profesorado, necesitando dedicar tiempo fuera del horario laboral.

En el contexto español, sin embargo, las dificultades se presentan en otro nivel. En algunos casos, los maestros no pudieron poner en práctica las competencias adquiridas durante la formación, dadas las graves discapacidades de los estudiantes. A pesar de estas limitaciones, los docentes del CEE destacan la valoración positiva de la metodología EAS por diferentes aspectos: la facilidad para la adaptación de los contenidos a las características del alumnado, por ser una metodología motivadora para el discente y que les permite una alta participación - siendo este un elemento clave para este alumnado-. Uno de los profesores del centro concluye: «Las actividades se pueden adecuar a los niveles de los alumnos, funciona y ¡me encanta!».

Los profesores italianos del Tirocinio Formativo Attivo expresan altos niveles de entusiasmo indicando que han encontrado importantes cambios en el alumnado.

Así pues, encontramos el método EAS como un elemento altamente motivador, como así lo indica el 96,6% de los profesores de la muestra italiana y el 90,9% de los profesores de español.

Posteriormente y estudiando los resultados obtenidos en el seguimiento de la Observación Participante, encontramos también una alta uniformidad en la valoración positiva por parte de los observadores. En Italia no se pueden identificar problemas particulares o beneficios especiales relacionados con la introducción de EAS en la actividad práctica. Dicha uniformidad de respuesta puede deberse a una menor precisión de los comportamientos y actitudes de estudiantes y profesores experimentadores del método de detección. De hecho, los observadores españoles informan que a pesar de haber participado en pequeñas sesiones en las que los maestros realizaban partes del EAS diseñado, estos ponen exactamente en práctica todos los elementos que pueden contribuir a un análisis preciso de la situación en la que la acción didáctica con EAS.

CONCLUSIONES

La experimentación llevada a cabo ha detectado que el uso de las tecnologías digitales, en conjunción con el método de EAS, suponen un estímulo en el interés y la motivación de maestros y alumnado con NEE. Los maestros han referido el alto potencial de las TIC como *factor inclusivo*, ya que estas tecnologías y su incorporación en el proceso educativo fueron útiles para fomentar la motivación, la valoración y la reflexión de los estudiantes; en el caso de Italia, lo refieren con especial interés para el alumnado con NEE.

El método EAS, en ambos contextos, ha mostrado una importante capacidad para mejorar la docencia de los profesionales que trabajan con AcNEE.

En la experimentación se destaca cómo el equipamiento tecnológico unido a la metodología EAS ha aportado algunas indicaciones muy interesantes en cuanto al grupo de profesores del CEE (teniendo en cuenta las limitaciones encontradas por el contexto que requiere la presencia de sólo alumnos con discapacidades graves), especialmente en relación con la mejora de la capacidad de atención y concentración de alumnos demostrado durante las fases de desarrollo del EAS. Para los docentes italianos, las potencialidades inclusivas del EAS en combinación con la tecnología digital se consideran útiles también gracias a los aspectos lúdicos propios de las TIC que en el ámbito didáctico, guiados por el método de EAS, favorecen estrategias para el desarrollo de las competencias.

Finalmente, podemos concluir que las potencialidades de las tecnologías utilizadas en la formación de docentes y su aplicación al aula se constituyen en un factor de alto interés pedagógico dado que facilitan las prácticas colaborativas, creativas e interactivas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In T. Anderson, *In The Theory and Practice of Online Learning* (pp. 15-44). Athabasca University: AU press.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización . *Avances en Medición*, 27–36. Recuperado (7/08/2016) de <https://goo.gl/pKm9lR>
- Hug, T. (2007). Didactics of Microlearning. Mobile Examples. *Mlearning Symposium*. London: WLC. Recuperado (06/10/2016) de <https://goo.gl/4Nu9kC>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008). Learning styles. Concepts and Evidence. *Psychological science in the public interest*, 9(3), 105-119. Recuperado (9/12/2016) de <https://goo.gl/HhWtFo>.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5 (3).
- Rivoltella, P. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia, Italia: La Scuola.
- Sentenza Corte Costituzionale, n.215, 03/06/1987. Recuperado (10/11/2016) de <https://goo.gl/m31X8X>.

MESA REDONDA, UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Ruiz Álvarez, Jorge Juan¹.

Consejería de Educación, España.

¹e-mail: jorgediabetes@yahoo.es,

Resumen. Este artículo recoge la experiencia de varios años en la realización de una actividad titulada “Mesa Redonda Mujer y Deporte” en la cual desde un punto de vista holístico traté de utilizar el ejemplo de varias decenas de deportistas como modelo de adhesión a la práctica deportiva desde un punto de vista inclusivo. Desde una base teórica se expone la organización paso a paso de la misma, teniendo en cuenta la dificultad de ser una actividad innovadora.

Palabras clave: mujer, deporte, escuela, inclusión.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Una de las conclusiones hacia las que van la mayoría de las investigaciones actuales en sanidad es que las formas de vida y los hábitos adquiridos son una de las principales causas que originan la muerte prematura a través de las enfermedades que causan. Todo ello hace que exista un creciente interés hacia la educación para la salud y los factores condicionantes de la misma.

El concepto de educación para la salud, a pesar de su aparente sencillez, conlleva la implicación de una serie de factores más o menos complejos y diversos según la sociedad en la cual estemos inmersos. La Organización Mundial de la Salud en su Carta Magna (1946) la define de la siguiente forma:

“Completo estado de bienestar físico, psíquico y social”. Con el paso de los años se ha ido comprobando que los principales factores de riesgo en la actualidad no son de carácter biológico, sino psicosocial. Prueba de ello es que la Oficina Regional para Europa (1986) entiende la salud como la “capacidad de relizar el propio potencial personal y de responder positivamente a los retos del ambiente”.

De acuerdo con ello podemos entender que la salud tiene un plano integrador de la sociedad y el hombre, dentro del cual el sistema educativo juega un papel absolutamente primordial, como mostraré más adelante.

En este sentido la OMS partió de la definición de “Educación para la salud” como “Acción ejercida sobre el educando para un cambio de comportamiento” para acabar entendiéndola como “Conjunto de actividades de información y de educación que mueve a la persona a querer estar en salud, saber cómo conseguirlo e intervenir en la propia salud, en la de su familia y en la salud colectiva.

OBJETIVOS

“CONJUNTO DE ACTIVIDADES...”

Según el estudio “Los hábitos deportivos de la población escolar en España” coordinado por el Consejo Superior de Deportes y publicado en 2011:

“La comunidad educativa coincide en afirmar que la actividad física y el deporte han de disponer de un espacio fundamental en la formación integral del individuo, siendo decisivos en la edad escolar para la creación de estilos de vida activa. El proceso educativo tiene la misión de construir unas bases sólidas para el conocimiento y la realización personal y profesional, y la práctica de actividad física y deportiva forma parte fundamental, con todo su potencial indiscutible de valores y beneficios, de esta etapa de la vida.

La relación entre la actividad física y la salud está plenamente demostrada por numerosos estudios científicos que, entre otras conclusiones, revelan la incidencia positiva del ejercicio físico en la prevención de la obesidad, y los efectos negativos del sedentarismo en la salud. Son cada vez más las personas expertas y las evidencias

científicas que apuntan a la inactividad física como una de las principales causas de incidencia global de la obesidad, especialmente en determinados segmentos de población.

La presencia de la educación física en el currículum académico escolar ha sido uno de los pocos indicadores disponibles en nuestro país para conocer el nivel de práctica deportiva de las nuevas generaciones. Sin embargo, los estudios demuestran que esta práctica no alcanza los niveles óptimos...”

“Los datos de las últimas Encuestas Nacionales de Salud muestran que cerca del 80% de la población no realiza la actividad física aconsejada para mantener la salud.

En la infancia y en la juventud, las personas son más activas, sin embargo hay un porcentaje elevado de ellas que no alcanza los niveles adecuados.

La escasa actividad física en estas etapas no sólo es peligrosa para la salud sino que conlleva una baja forma física, una menor autoestima y una pobre imagen corporal.”

En este sentido me propuse, dada mi vinculación con el mundo del deporte, crear una actividad para promover la práctica deportiva desde un punto de vista de la motivación, del tratamiento de la actividad física desde un punto de vista que no fuera la clase de E.F., cuya orientación lleva años dedicada casi en exclusividad en la etapa de Educación Primaria a la práctica deportiva exclusivamente, y con una escasa dedicación a la motivación y conocimiento de sus fundamentos. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se observa un incremento de la carga teórica, pero fundamentado exclusivamente a sus fundamentos biológicos y fisiológicos.

Me propuse por tanto crear una actividad que fomentara adhesión a la práctica deportiva.

...DE INFORMACIÓN Y DE EDUCACIÓN...

A lo largo del estudio anteriormente mencionado sobre “Los hábitos deportivos de la población escolar en España”, se ha podido observar un fenómeno que se repite:

-“El descenso de la práctica de actividad físico-deportiva, ya sea continua o puntual, a partir de los 12 años de edad. Parece ser que la transición de la etapa educativa de primaria a secundaria se presenta como un punto de inflexión.” Este dato me llevó a pensar en que la edad de los discentes a los que se dirigiera la actividad debería de ser entre los 10- 12 años, actuando así como factor de prevención de la práctica deportiva.

- “A pesar de que en diversos estudios la escuela se presenta como un elemento que tiene cierto influjo en la práctica de actividad físico-deportiva fuera del horario lectivo de los/as escolares, la percepción del alumnado es que ésta no tiene



una gran influencia. Según los/as escolares, entre los agentes que les animaron a iniciarse en la práctica deportiva, el profesorado únicamente representa un 2%.” En este sentido me pareció interesante incluir a docentes que fueran modelos de adhesión a la práctica deportiva para que el alumnado viera la implicación directa del profesorado de varias especialidades en el ámbito del ejercicio físico. En este sentido creo que a diferencia de otros temas, como la atención a la diversidad, la alta capacidad...que están perfectamente integrados dentro de la dinámica escolar del profesorado en el aula; la promoción de la actividad física resulta un tema que por la edad, sexo o formación del profesorado, parece fuera del contexto de los centros educativos. Si bien es cierto que en las programaciones de Educación Física aparecen intervenciones realizadas por componentes de equipos federados para realizar una explicación de sus disciplinas, el porcentaje del alumnado que se integra en ellas acaba siendo escaso por su valor excesivamente competitivo.

En el estudio “Los valores en el deporte” (Ruiz Llamas y Cabrera Suárez, 2004) se dice que “son numerosos los autores que ponen de manifiesto la posibilidad de abordar desde la educación física y el deporte el desarrollo de valores, bien desde una perspectiva general, bien relacionándolo con temas transversales del currículo o bien desde una perspectiva particular y pormenorizada que incluye la catalogación de estos valores. Siendo el contexto de la práctica deportiva un excelente lugar para el desarrollo de valores sociales y personales de alumnos y deportistas, es necesario poner una intención precisa en la educación de estos valores; si lo que queremos es una adquisición de los mismos, no sólo la práctica lo garantiza; debe existir una intencionalidad y organización a tal efecto.” Esto me llevó a pensar en que debía planificar qué tipo de valores y a través de qué recursos podía conseguir una amplitud de objetivos sin provocar una dispersión excesiva que desviara la atención sobre el objetivo principal, el fomento de la práctica deportiva.

–“En relación a las actividades organizadas más practicadas, se observa una concentración en determinadas modalidades; el fútbol, el baloncesto, las danzas, la natación y el fútbol sala representan el 56% de la práctica de actividad físico-deportiva.

Asimismo, también se ha detectado la permanencia de estereotipos de género asociados al deporte. Las tres actividades más practicadas por los chicos son el fútbol (33%), el fútbol sala (11%) y el baloncesto (9%), y por las chicas las danzas (22%), la natación (12%) y el baloncesto (9%). Sorprende que actividades tradicionalmente consideradas como de chicos, en este caso el fútbol, ocupe el quinto lugar entre las más practicadas por las chicas. Esta situación no se reproduce en los hombres con las actividades consideradas de chicas.

La mayoría de los/as escolares está de acuerdo en aumentar el número de horas de clase de Educación Física semanales. Esta posición se mantiene a lo largo de la edad escolar en los chicos, mientras que la población escolar femenina de los 14 a los 18 años simpatiza menos con la posibilidad de la ampliación de horas, aunque aún en esas edades hay una mayoría que apoya ese aumento.” En este caso el estudio sobre “Los hábitos deportivos de la población escolar en España” del Consejo

Superior de Deportes me aportaron una importante pista, la necesidad de que fuera una actividad que fomentara la práctica deportiva entre las mujeres y de que se incluyeran actividades deportivas en la medida diferentes a las habituales.

...QUE MUEVE A LA PERSONA A QUERER ESTAR EN SALUD...

¿Cuáles son los factores que mueven a la persona a querer estar en salud? Desde luego hay múltiples estudios que los pueden detallar con exactitud, pero en este caso acudí a mi experiencia personal como enfermo de Diabetes tipo I para diseñar la actividad y conseguir esa motivación.

En primer lugar creo que el factor más importante es la motivación basada en una toma de decisiones por el cerebro emocional. Normalmente vemos un montón de anuncios en televisión que nos intentan vender sus productos...mediante las emociones. Nos intentan transmitir a través de la vista y el oído las sensaciones de un producto al tocarlo, al olerlo, al tenerlo en nuestras manos, en una pantalla plana que no posee ninguna de dichas propiedades. Pues bien, creí que de la misma forma en que el marketing actúa sobre nuestros sentimientos y emociones para anular las “contraindicaciones” de nuestro cerebro racional, una actividad como la que quería diseñar debería tomar ejemplo del mismo.

¿Cómo conseguirlo? En primer lugar contar con el mundo de la imagen, ya que los menores se sienten atraídos de una forma u otra por todo aquello que sale en la TV. En segundo lugar debería incluirse la música, el espectáculo y por supuesto la interacción con personas más o menos conocidas del mundo del deporte, así como de personas cercanas a su entorno que transmitieran cercanía y posibilidad de acceder a su modo de practicar ejercicio físico y deporte. En tercer lugar debería haber algo que les recordara al alumnado la participación en dicha actividad, de cara a mantener su disposición o predisposición para la práctica deportiva.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

...SABER CÓMO CONSEGUIRLO...

Como resultado del proceso de diseño, y siguiendo algunas de las recomendaciones de la Guía PAFiC(Guía para Promoción de la Actividad Física en Chicas) concreté las anteriores cuestiones en la actividad MESA REDONDA MUJER Y DEPORTE, en la cual incluí tres grandes bloques:

- Bloque de información y formación: En este bloque se incluyen personalidades relevantes en el mundo institucional relacionado con el deporte y su práctica con respecto al alumnado femenino. En este sentido se aconsejaba a los ponentes que partieran de un aspecto general acerca de las bondades de la actividad física y el deporte. Se incluyeron perfiles de mujeres que ocupaban cargos en equipos directivos (Directoras generales, Presidentas de equipos, Políticas...)



El objetivo de estas intervenciones era mostrar el apoyo de las instituciones educativas y sanitarias a la práctica deportiva, a su gestión y la implicación de las mujeres en dicho campo.

En este sentido la importancia de enseñar al alumnado el que aunque no sean deportistas de élite pueden llegar a formar parte de instituciones que sirvan para ayudar a chicos y chicas a practicar cualquier disciplina deportiva cobra una gran relevancia. El tiempo de las intervenciones es corto (una media de 5 minutos), pero concentrando mensajes claros y concisos que se puedan percibir en un tiempo razonablemente corto, y que no resulten aburridos.

- Bloque de intervención de las deportistas: en este bloque buscaba varios objetivos:

1) Fomentar la co-educación y la admiración del alumnado masculino por las deportistas, admirándolas primero por su habilidad, constancia y tenacidad en sus respectivas disciplinas; teniendo el valor añadido de ser mujeres. No se trataba de bajar el listón... sino de enseñar a los chicos que las mujeres tenían otras habilidades compatibles con las de ellos que les permitían superarlo de formas diferentes. Se creaban de esta forma modelos de adhesión a la práctica deportiva. Para ello solicitaba fotografías espectaculares de todas las participantes y realizaba una presentación audiovisual con imágenes, música y un pequeño C.V. deportivo de cada participante. En este sentido he buscado perfiles de deportistas de un abanico muy amplio (profesionales, aficionadas, amas de casa, profesoras, personas con discapacidad, minorías étnicas...).

El efecto era muy positivo, porque al hecho de introducir las imágenes de las deportistas sumado al de que todas ellas llevaban el equipamiento deportivo de su respectiva disciplina provocaba al encenderse las luces un efecto de admiración que se plasmaba al final del acto con el numerosísimo público (chicos incluidos ...) que les pedían autógrafos a las deportistas.

Los perfiles de las deportistas han sido variados, desde Campeonas Olímpicas, del Mundo, de Europa y de España, pasando por deportistas aficionadas, con profesiones vinculadas de una forma u otra a la educación desde niveles de Catedrática Universitaria a estudiante de instituto. Así mismo ha habido deportistas con discapacidad, de minorías étnicas procedentes de tres continentes y con un estatus socioeconómico muy diverso. El número total de ponentes en estos años de actividad han sido de 73 de 23 disciplinas deportivas diferentes.

La colaboración de las deportistas, absolutamente desinteresada, fue excelente en todos los sentidos, y gracias a la aportación de las mismas la mesa redonda se ha ido consolidando hasta alcanzar los 575 asistentes el año con mayor asistencia.

Las preguntas realizadas a las deportistas versaban sobre aspectos deportivos, de género, culturales, educativas... y a pesar del nerviosismo, el hecho de que yo fuera el presentador, y el vínculo que se generaba en las reuniones previas, hacían que la

confianza necesaria para implicar a las deportistas en la transmisión de todos los valores anteriormente expuestos, fuera excelente.

2) Atender a los aspectos que la Guía PAFiC marca como propósitos generales, es decir:

- Incrementar la participación de las chicas en la Educación Física escolar y en la práctica de actividad físico-deportiva.

- Promover la igualdad de oportunidades en la práctica de actividades físico-deportivas.

- Promover la transmisión de valores y actitudes de equidad.

3) Trabajar la atención a la diversidad a través del deporte y la actividad física. El hecho de introducir perfiles tan variados me permitía preparar preguntas para trabajar estos temas con las distintas deportistas. Como vimos en las sesiones dedicadas al ejercicio físico del curso, la motivación del alumnado es importantísima, y el hecho de que pudieran hacer preguntas a las deportistas que ya en este momento de la mesa redonda admiran es significativo, ya que además a muchas de ellas se las van a encontrar físicamente en las instalaciones deportivas de la zona.

4) Exhibición de obras artísticas realizadas por el alumnado de los centros participantes. Una vez había confirmación de las ponentes que iban a asistir a la actividad, enviaba a los centros una propuesta para trabajar a través de la plástica el tema de la mujer y el deporte. La calidad de los dibujos, esculturas con plastilina, esculturas de alambre...ha sido excepcional todos los años, permitiendo integrar esta área en el mundo del deporte, y haciendo partícipe al alumnado de detalles que posteriormente serían entregados a las ponentes por los mismos.

5) Trabajo en equipo. Después de la rueda de preguntas a las deportistas se realizan intervenciones por parte de mujeres que se integran en actividades deportivas tan variadas como capoeira, hip-hop, funky, kihatsu, kárate, aerobio... Se vivieron momentos de verdadera emoción durante las actuaciones, siendo un medidor muy importante del clima y la atención que mostraba el público asistente.

6) Detalles y memoria colectiva: aunque nunca he contado con una financiación institucional, he conseguido el apoyo de una empresa de refrescos que ha donado cordones para las zapatillas, gorras, pirámides de la nutrición, bebidas saludables. - Promover la transmisión de valores y actitudes de equidad.

CONCLUSIONES

...INTERVENIR EN LA PROPIA SALUD, EN LA DE SU FAMILIA Y EN LA SALUD COLECTIVA.



Como resultado de la actividad, y realizando una evaluación a través de una observación participante, se puede decir que los tres puntos de este apartado se han cumplido en un porcentaje importante.

La intervención sobre la salud se ha constatado en las numerosas preguntas realizadas por los estudiantes, en el boca a boca de los centros participantes, en los numerosos trabajos escolares surgidos en los mismos, así como en el interés por parte del alumnado femenino en practicar nuevas disciplinas deportivas.

En la de su familia se ha podido constatar por las numerosas felicitaciones recibidas por las mismas a través de mails, conversaciones informales.. y el recuerdo que guarda el alumnado y que trasmite n a sus respectivas familias.

En la salud colectiva. El hecho de organizar una actividad de este tipo da una idea que el deporte no es sólo una actividad individual, sino que de diversas formas se puede contribuir a su práctica y a su difusión. Démonos cuenta de que el alumnado participante, perteneciente a los niveles de 6º de primaria y primer ciclo de la E.S.O. en muchos casos no tienen todavía poder de decisión real sobre su práctica deportiva, pero este tipo de actividades promoverán que sigan practicando algún tipo de ejercicio físico o actividad deportiva cuando sean adultos y más allá. En este sentido uno de los aprendizajes que para mí más importancia ha tenido en el curso ha sido que la salud es una cuestión colectiva, no sólo un problema individual. Por eso ha de ser incluida en una Educación Inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Superior de Deportes, Fundación Alimentum, Fundación Deporte Joven . Los hábitos deportivos de la población escolar en España.(2011).

Consejerías de Educación y Salud del Principado de Asturias. ESO por la Salud. Informe del curso escolar 2013-2014.

Fernández García, E. (2010). Guía PAFiC para la promoción de actividad física en chicas. Ministerio de Igualdad .

Ministerio de Educación y Cultura.(1999)Actividad física y salud: guía para padres y madres.

Ruiz Llamas, G. y Cabrera Suárez,D.(2004) Los valores en el deporte. Revista de Educación, núm. 335 , pp. 9-19.

LA INCLUSIÓN ELEMENTO CLAVE EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

**Molina Martín, Susana¹, Fombona Cadavieco, Javier²,
García Rodríguez, Marta Soledad³**

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: smmolina@uniovi.es, ²e-mail: fombona@uniovi.es,

³e-mail: martagar@uniovi.es

Resumen. El aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en un elemento clave que preside buena parte de las políticas europeas de educación, y en esta línea se desarrolla el proyecto europeo aquí presentado en colaboración con el Centro de Educación de Adultos de Gijón. Estos centros tienen un papel fundamental al respecto, pues su objetivo es ofrecer a los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir conocimientos y competencias dirigidas a facilitar su participación activa en la sociedad. La amplitud de las enseñanzas que imparten, junto a su colaboración en el desarrollo de programas como Aulas Mentor, convierten a estos centros en una fiel representación de la diversidad patente en nuestra sociedad. El reto de proporcionar a cada uno de sus estudiantes la respuesta a las necesidades que presenta, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades, es algo a lo que su profesorado está habituado a enfrentarse. De ahí, que el objetivo de este trabajo sea visibilizar la variedad poblacional de estos centros, así como los resultados que obtienen sus estudiantes. Se plantean también ciertas limitaciones y futuras perspectivas investigadoras de interés.

Palabras clave: educación adultos, inclusión, resultados.



INTRODUCCIÓN

Generar oportunidades de aprendizaje significativas a personas con diferentes intereses, necesidades y potencialidades es el reto que se le plantea al sistema educativo y al profesorado. Esto ocurre especialmente en los *Centros de Educación de Personas Adultas* (C.E.P.A.), donde encontramos estudiantes con edades y situaciones personales y laborales muy variadas. La variabilidad de destinatarios es muy grande, al igual que la amplitud de objetivos a los que se dirigen estas enseñanzas, concretamente el artículo 66 de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación* recoge que “la educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional”.

Actualmente la oferta formativa de los C.E.P.A. se dirige a la obtención de títulos o certificados oficiales (de formación básica, de competencias clave para cursar certificados de profesionalidad de nivel 2 de cualificación profesional, de educación secundaria y de bachillerato) y a la realización de cursos de preparación de pruebas para la obtención del título de *Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*, de acceso a ciclos formativos de grado medio y para el acceso a enseñanzas superiores. También tienen una línea de trabajo dirigida al desarrollo cultural, que se traduce en cursos de lengua y cultura española para inmigrantes extranjeros. Las enseñanzas de adultos están sometidas a cambios durante el presente curso, al igual que el resto de centros en los que se imparte educación secundaria obligatoria. Sin embargo, el resto de enseñanzas continúan desarrollándose igual hasta nuevas instrucciones.

Además, desde hace algunos años, colaboran con el Ministerio de Educación en una iniciativa dirigida al desarrollo profesional de los adultos, con una formación que les permite actualizarse, con independencia de su titulación y nivel de estudios, utilizando la tecnología, concretamente Internet, bajo la denominación de *Aula Mentor*. En total hay diecinueve sedes de educación de adultos que colaboran en el desarrollo de este programa, ubicadas en Avilés, Candás, Cangas de Onís, Cangas de Narcea, Cudillero, Gijón, La Felguera, Llanes, Lluvia, Mieres, Oviedo, Piedras Blancas, Pola de Laviana, Pola de Lena, Pola de Siero, Salas, Sotrandio, Tineo y Vegadeo (<http://www.aulamentor.es/>).

Su oferta formativa se dirige a ampliar las competencias personales y profesionales de los adultos, agrupando los cursos en veintisiete áreas formativas (puede consultarse en <http://www.aulamentor.es/es/cursos-mentor>). La flexibilidad en uno de sus estandartes, lo que permite que cualquier persona adulta pueda matricularse en un curso cuando lo desee, defina su duración en función de su dedicación y experiencia previa y pueda presente al examen cuando finalice el curso y lo autorice su tutor, en una de las cinco convocatorias existentes en el año (en febrero, abril, junio, octubre y diciembre). Se trata de una formación que no sustituye a la enseñanza reglada, que no conduce a ningún título oficial, aunque los certificados de aprovechamiento que emite tras la realización de una prueba presencial, pueden ser utilizados como méritos para acceder a ciertos puestos de trabajo. Los C.E.P.A.

colaboran en esta iniciativa de formación de adultos a distancia, tanto asesorando, orientando, informando y matriculando a los estudiantes como mediante la prestación de aulas equipadas donde éstos puedan realizar las actividades correspondientes a cada curso. Concretamente, “el alumno podrá disponer de un mínimo de una hora y un máximo de cuatro horas semanales para la realización de actividades en el aula mentor correspondiente” (Circular de 22 de septiembre de 2016, p.13).

Para que nos hagamos una idea de la magnitud de estas enseñanzas, cabe decir, que en el curso 2013-14, en España, había 1.447 centros dedicados a la atención educativa de personas adultas, en los que trabajaban 10.196 profesores, según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016, pp.19 y 51 respectivamente). Y, concretamente, el Principado de Asturias cuenta con once centros (en los que trabajaban 140 profesores en el curso 2013-14 (Ibídem, p.51)), distribuidos en los siguientes ámbitos territoriales: noroccidente (Vegadeo), suroccidente (Tineo), Avilés, Oviedo, Gijón, Nalón (Sotrondio), caudal (Mieres), centro oriente (Pola de Siero), Villabona, oriente costa (Llanes) y oriente interior (Cangas de Onís). Además, están implicados ocho institutos de educación secundaria en las enseñanzas de bachillerato dirigidas a adultos (dos en Oviedo, tres en Gijón y uno en las localidades de Avilés, Langreo y Mieres).

El proyecto *Sharing good educational practices and systematising a training competences programme for employment and inclusion for vulnerable adult people (Compartiendo buenas prácticas educativas y sistematizando un programa de formación en competencias para el empleo y la inclusión para la gente adulta en situación de vulnerabilidad)*, desarrollado con docentes de adultos de Francia, Italia, Portugal y España, trata de mostrar la experiencia formativa de algunas entidades de educación de adultos dirigida a la inserción laboral o al desarrollo personal de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Los integrantes españoles se sitúan en el Principado de Asturias, una región con un porcentaje de paro superior al 20%, y una de las tasas más bajas de población activa del país, esto genera complejos problemas de inserción social. Concretamente, el 24,2% de su población (254.397 personas) está en riesgo de pobreza y exclusión social (Llano Ortiz, 2016, p. 109). La región posee un crecimiento negativo sostenido, que provoca un envejecimiento poblacional combinado con un elevado incremento de la emigración.

El C.E.P.A. de Gijón, es el centro de educación de adultos que participa en este proyecto. Este C.E.P.A., con sus 29 profesores, distribuidos en cuatro sedes (Pumarín, Calzada, Candás y Villaviciosa) implica anualmente de forma directa entorno a 4.000 estudiantes adultos: 747 en la educación básica y el español para extranjeros, 1.415 en el aula la enseñanza secundaria y a distancia, 1.501 se preparan para la prueba libre de título básico, 149 preparan el acceso a la universidad y el acceso para ciclos de grado superior, 121 en el *Aula el Mentor* y otras habilidades claves (según datos proporcionados por el centro). Podemos intuir un alumnado diverso, al que este centro tiene que dar respuesta. De modo que todos se sientan aceptados, valorados y reconocidos por su singularidad, independientemente de su procedencia, características socioemocionales, etnia o cultura.



OBJETIVOS

En este contexto se sitúa este trabajo, cuyo objetivo se dirige tanto a caracterizar a la población adulta que recibe formación en el C.E.P.A. de Gijón como a mostrar sus resultados, con la intención de visibilizar la variabilidad poblacional y las tareas de inclusión que tiene que llevar a cabo el profesorado de este centro para alcanzar el éxito educativo.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La información general se ha tomado directamente de la documentación proporcionada por el centro. Ésta se ha completado con la recogida de datos específicos de los ciento veintiún estudiantes matriculados en el Programa de Aula Mentor dependiente del C.E.P.A. Gijón. Para ello, se ha utilizado como instrumento un cuestionario, elaborado por los autores de la comunicación. Consta de una primera parte, en la que se recogen datos sociodemográficos de la muestra (sexo, lugar y país de nacimiento, nivel de estudios, profesión y situación laboral) y, una segunda, compuesta por ítems de carácter abierto, dirigidos a identificar la motivación, la utilidad percibida, los beneficios y las dificultades que encuentran para realizar el curso en el que se matricularon de *Aula Mentor*. Concretamente, los ítems son los siguientes:

- Nombre del curso en el que está inscrito del *Aula Mentor*.
- ¿Por qué se apuntó al curso?
- ¿En qué considera que le beneficiará tener el certificado de este curso?
- ¿Cree que le será útil para conseguir o mejorar su trabajo?
- ¿Qué dificultades le plantea la realización del curso?

El equipo de Aulas Mentor de Gijón es administrado por dos profesores dependientes de la sede principal de Gijón. Éstos han encontrado dificultades para que los estudiantes cubriesen el cuestionario, dado que la mayoría de los inscritos en los cursos trabajan y no disponen de tiempo para hacerlo.

EVIDENCIAS

Los destinatarios de las enseñanzas desarrolladas por el C.E.P.A. de Gijón son estudiantes jóvenes (con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años) que no completaron sus estudios en la edad escolar, alumnado procedente del mundo laboral (con edades comprendidas entre los 25 y 50 años) que desea obtener un título, amas de casa (de entre 30 y 50 años), alumnado de otras nacionalidades que desean conocer la lengua o bien conseguir una titulación, personas analfabetas y menores de 18 años con contratos de formación (Programación General Anual del Centro de Educación de Personas Adultas de Gijón, 2016-2017, p.9).

Las tasas de éxito escolar de estos adultos son bastante elevadas, si tenemos en cuenta su diversidad y sus situaciones personales y profesionales. Por ejemplo, en el curso 2015-2016, la tasa de éxito son las siguientes:

- Las enseñanzas de formación básica, nivel I, son superadas por el 30.6% de los estudiantes en el primer cuatrimestre y por el 32.8% en el segundo cuatrimestre.
- Las enseñanzas de formación básica, nivel II, son superadas por el 31% en el primer cuatrimestre y por el 15.5% en el segundo cuatrimestre.
- Las tasas de éxito en las enseñanzas de educación secundaria presencial se sitúan en el 46% en el primer cuatrimestre y en el 50% en el segundo cuatrimestre.
- Superan las enseñanzas de educación secundaria a distancia el 23% en el primer cuatrimestre y el 30% en el segundo cuatrimestre.
- Los cursos de competencias clave (matemática, en lengua castellana y en lengua extranjera) para el acceso a certificados de profesionalidad de nivel 2 de cualificación profesional son superados por el 60% del alumnado.
- Los cursos de lengua y cultura española para inmigrantes extranjeros son superados por el 41% en el primer cuatrimestre y el 19,2% en el segundo cuatrimestre.
- En el caso concreto de los cursos de Aula Mentor, de los 121 matriculados, los superan 63, es decir, el 52% (Figura 1) (porcentajes calculados a partir de los datos proporcionados por el C.E.P.A. de Gijón).

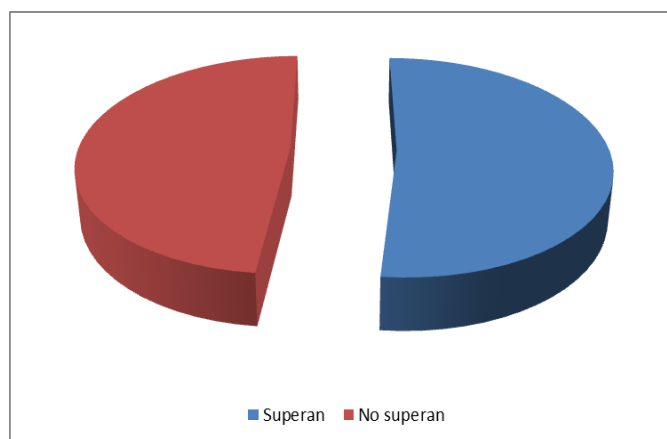


Figura 1. Estudiantes que superan los cursos de Aula Mentor (curso 2015-2016)



En cuanto a las características específicas del alumnado matriculado en los cursos de Aula Mentor, cabe señalar que:

- La mayor parte ha realizado estudios medios (formación profesional superior) o superiores (antiguas diplomaturas o licenciaturas o actuales grados).
- Una gran mayoría está activo, aunque actualmente, desde la recesión económica, abundan los parados.
- Hay un número importante de opositores a la enseñanza porque les cuenta esta certificación para el currículo.
- Hay un grupo de interesados en mejorar la puntuación de su currículo dentro de las bolsas de empleo municipales. Por ejemplo, para guarderías puntúan los cursos de Educación Infantil.
- Otro grupo está constituido por profesorado en activo dado que la formación les cuenta para el desarrollo de su carrera profesional.
- Una parte del alumnado la conforman ingenieros que realizan cursos CISCO (plataforma de formación americana).

Según los datos extraídos de la base de datos del Aula Mentor de Gijón, entre 2008 y 2017, finalizaron los cursos 1.004 estudiantes. El 55% del alumnado matriculado son mujeres y el 45% hombres. Abandonaron los cursos de Aula Mentor doscientos cuatro estudiantes, siendo la causa principal la falta de tiempo, derivadas de jornadas laborales extensas, cargas familiares, etc., pues estos cursos exigen dedicación. Sin embargo, el alumnado que no titula es mayoritariamente (sesenta) porque aunque finalizan el curso no se presentan a la prueba final, pues sólo son dos los que no superaron la prueba final.

Los estudiantes señalan entre las debilidades que presenta esta formación su coste, de veinticuatro euros al mes, que aunque es mínimo para la formación que se imparte, se observa un descenso en la matrícula por la situación económica que se está atravesando. Entre las fortalezas del programa señalan una de las características propias de la formación, que es abierta y flexible.

CONCLUSIONES

La diversidad y la necesidad de darle respuesta, es inherente a los C.E.P.A., y algo que su profesorado conoce muy bien. Como podemos observar el porcentaje más alto de aprobados se da en los cursos de competencias clave y aula mentor, coincidiendo con la mayor titulación de los matriculados. De ahí, que los retos fundamentales se planteen en las enseñanzas de formación básica y en los cursos de lengua y cultura española para inmigrantes extranjeros. Este también es uno de los

objetivos del centro, recogido en la Programación General Anual del curso 2016-2017, donde figura reducir las tasas de abandono escolar y mejorar las tasas de promoción y titulación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Circular de 22 de septiembre de 2016 por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de los Centros para Personas Adultas en el año académico 2016-2017. Recuperado (24.01.2017) de <https://www.educastur.es/documents/10531/40286/Circular.+Instrucciones+de+organizaci%C3%B3n+y+funcionamiento+de+CEPA.+2016-17/f3997587-35dd-46df-845e-8139f7123208>

Datos 2016-2017 CEPA de Gijón. Servicio de Inspección Educativa. Inédita. 4 pp.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo.

Llano Ortiz, J.C. (coord.) (2016). *6º Informe 2016. El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España (2009-2015)*. Madrid: European Antipoverty Network- España. Recuperado (01.02.2017) de http://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2016.pdf

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2016). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. Estadística 2016*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado (24.01.2017) de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17777

Programación General Anual 2016-2017. Centro de Educación de Personas Adultas de Gijón. Inédita. 101 pp.

Rodríguez Alvarino, M. (2010). Aula Mentor, herramienta para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, número extraordinario, 37-48. Recuperado (30.01.2017) de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/extr2010-rodriuez-alvarino.pdf>

LAS INTERVENCIONES ASISTIDAS CON ANIMALES COMO RECURSO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DESDE EL GRADO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

López Poyatos, María Laura¹, Acedo Barroso, Ana Isabel²

Universidad de Valencia, España

¹e-mail: lauralotos@gmail.com, ²e-mail: a.acedobarroso@gmail.com,

Resumen. La siguiente investigación conecta el Grado Superior en Integración Social y el ámbito de las Intervenciones Asistidas con Animales por medio de la figura profesional del Técnico Superior en Integración Social, con el fin de desarrollar proyectos educativos complementarios. Para ello, elaboramos una revisión bibliográfica sobre la evolución del concepto de las Intervenciones Asistidas con Animales y de sus diferentes ámbitos de actuación, a través una revisión bibliográfica sobre la figura profesional. Además, establecemos un nexo de unión formal entre ambos ámbitos de estudio, el cual se encuentra en el certificado de profesionalidad denominado Instrucción de Perros de Asistencia, perteneciente a la familia profesional de Servicios socioculturales y a la comunidad. La metodología es de carácter cuantitativo para obtener datos estadísticos sobre la principal cuestión de la discusión. Por último, presentamos una propuesta pedagógico-didáctica diseñada para el aula del primer ciclo del Grado Superior en Integración Social en la Comunidad Valenciana. Tiene como objetivos dar a conocer las Intervenciones Asistidas con Animales a la comunidad educativa formal, y dar respuesta a la actual demanda de formación de los futuros técnicos. Concluimos que los resultados obtenidos de la investigación esclarecen la predisposición de llegar a un acuerdo para colaborar en un proyecto conjunto entre ambos ámbitos profesionales, dentro del Grado Superior de Técnico Superior en Integración Social. De esta manera queda justificada la elaboración de la propuesta pedagógico-didáctica para trabajar las Intervenciones Asistidas con Animales en el aula del primer ciclo del Grado Superior en Integración Social de la Comunidad Valenciana.

Palabras clave: Inclusión, Intervención, Animales, Educación, Profesional



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

A principios del siglo XX se inició el uso de diversos animales con fines terapéuticos en distintos tipos de instituciones, por los beneficios físicos, psicológicos y sociales que proporciona su relación con los seres humanos. Estas prácticas, hasta hace poco desconocidas por la sociedad, son denominadas actualmente Intervenciones Asistidas con Animales, en adelante IAA. En los últimos diez años ha aumentado el interés por las mismas puesto que plantean cuestiones sobre la mejora de la calidad de vida de ciertos colectivos de personas.

Unido al interés suscitado, diversas investigaciones y experiencias documentadas evidencian los beneficios de integrar animales en los protocolos de tratamiento de personas con o sin discapacidad física o intelectual, así como en programas educativos que requieren una metodología concreta. Del mismo modo, las Intervenciones Asistidas con Animales son cada vez más integradas en las residencias de mayores, ya que se ha evidenciado empíricamente que los ancianos con Alzheimer se benefician del contacto con animales en su entorno, puesto que los animales hacen que éste sea más placentero y propician las conductas sociales (American journal of Alzheimer's Disease and other Dementias, 2010). Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos, resultan insuficientes las referencias bibliográficas sobre el tema en España.

La amplitud de temas a tratar en referencia a esto, es necesario acotar el objeto de estudio de nuestra investigación, el cual se refiere a establecer una conexión entre el Grado Superior en Integración Social y el ámbito de las Intervenciones Asistidas con Animales, por medio de la figura profesional del Técnico Superior en Integración Social, ya que estimo que existe una relación directa entre ambos ámbitos.

Para ello nos apoyamos en una reciente conexión educativa formal entre ambos contextos, desarrollada a partir del Certificado de Profesionalidad en Instrucción de Perros de Asistencia, perteneciente a la familia profesional de Servicios socioculturales y a la comunidad, establecido según el Real Decreto 990/2013. Así pues, dicha relación también se basa en los contenidos y objetivos que coinciden tanto en la formación del Las Intervenciones Asistidas con Animales como recurso para la inclusión social Técnico Superior en Integración Social como en la formación no reglada del Técnico Especialista en IAA.

En referente al marco teórico, según establece la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en su Orden ECD/106/2013, de 23 de enero, el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social, estipula que “los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía, tal como se recoge en el capítulo II del título V de la citada Ley”.

Así mismo, el currículo de este ciclo formativo se establece desde el respeto a la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros que imparten formación profesional. Se impulsa el trabajo en equipo del profesorado y el desarrollo de planes de formación, investigación e innovación en su ámbito docente y

actuaciones que favorezcan la mejora continua de los procesos formativos. Además los contenidos de los módulos profesionales deben estar adaptados a la realidad socio-económica así como a las perspectivas de desarrollo económico y social del entorno (LOE, 2006).

Esto abrirá nuevos itinerarios profesionales en Integración Social, como los que ya están emergiendo a partir del Certificado de Profesionalidad en Instrucción de Perros de Asistencia, dentro de la familia de Servicios socioculturales y a la comunidad.

OBJETIVOS

- ✓ Revisar la literatura científica existente en torno al objeto de estudio.
- ✓ Realizar una aproximación a la relación entre la formación en Intervenciones Asistidas con Animales y la formación del Técnico Superior en Integración Social.
- ✓ Analizar el conocimiento que tienen los profesionales dedicados al ámbito de las Intervenciones Asistidas con Animales sobre la formación del Técnico Superior en Integración Social, e inversamente, en la Comunidad Valenciana.
- ✓ Determinar la predisposición a participar en un proyecto pedagógico-didáctico que aúne ambos ámbitos en la Comunidad Valenciana.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El diseño metodológico empleado es de tipo descriptivo, puesto que pretendemos explicar y describir una situación concreta. Las variables estudiadas no son manipuladas en ningún momento de la investigación de modo que analizamos los datos recogidos sin ejercer control sobre ellos. De esta manera, utilizamos una metodología cuantitativa que nos permite obtener datos rigurosos y empíricos a través de las técnicas de recogida de información correspondientes. Así pues, las técnicas utilizadas son las siguientes:

- ✓ Revisión bibliográfica
- ✓ Cuestionarios: estructurados en 10 preguntas con varias alternativas de respuesta y diferenciados entre los dos grupos encuestados.

El procedimiento seleccionado para pasar los cuestionarios ha sido la vía telemática a través de correo electrónico.

En cuanto al tratamiento de la información y análisis de datos, utilizamos el programa estadístico IBM SPSS 19 para calcular frecuencias de respuesta de las variables y porcentajes que representan estas. Posteriormente a través de gráficos



explicativos elaboramos el análisis y la discusión de los resultados.

EVIDENCIAS

A continuación, presentamos algunos de los gráficos obtenidos tras el tratamiento de la información obtenida en los cuestionarios y analizamos el resultado en conjunto. Es importante destacar que por razones de acotamiento solo mostraremos los más representativos.

Resultados de las encuestas efectuadas a los Técnicos en IAA

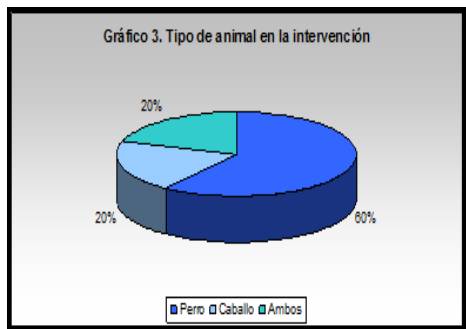


Gráfico 1. Tipo de animal en la intervención



Gráfico 2. Conocimiento del Certificado Profesional de Instrucción de Perros de Asistencia

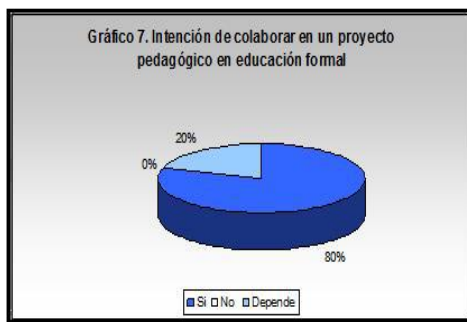
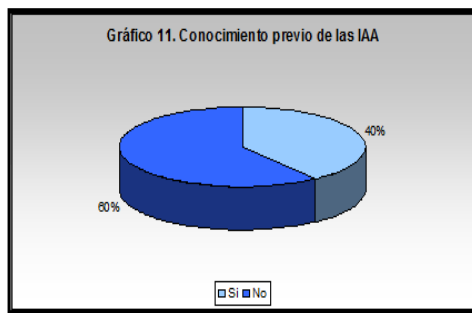
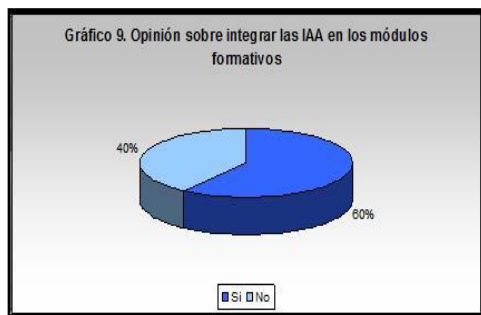


Gráfico 3. Intención de colaborar en un proyecto



Resultados de las encuestas efectuadas a los Docentes

Gráfico 4. Opinión sobre integrar las IAA

en los módulos formativos

Gráfico 5. Conocimiento previo de las IAA

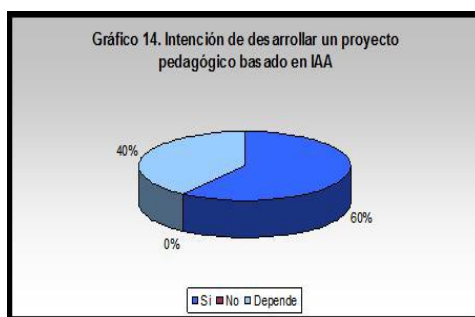


Gráfico 6: Intención de desarrollar un proyecto pedagógico

Una vez expuestos los gráficos principales, cabe señalar que la discusión y resultados pertinentes se esclarecen en el apartado siguiente.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión se ha pretendido esclarecer la conexión que existe entre formas innovadoras de intervención como son las IAA, con la actual formación y las competencias profesionales del Técnico Superior en Integración Social. Todo ello con el fin de presentar una futura propuesta pedagógico-didáctica basada en las IAA para la formación en el aula del Grado Superior en Integración Social de la Comunidad Valenciana.

En primer lugar, el creciente desarrollo de las Intervenciones Asistidas con Animales ha generado una amplia gama de perspectivas profesionales dentro del ámbito. Las salidas profesionales en este ámbito son diversas para muchos profesionales relacionados con la educación, la salud y los servicios socio-



comunitarios. Lo cual resulta consecuente con la aparición de nuevas entidades en la Comunidad Valenciana que trabajan las IAA y que están formadas por equipos multidisciplinares. Así lo indicaban los propios profesionales en IAA en la encuesta realizada cuando se les preguntaba por los profesionales que integraban su equipo. Así mismo, tal y como se observaba en los resultados, existe una alta disposición de las entidades a incorporar un Técnico Superior en Integración Social en su equipo de trabajo. Esto implica la necesidad de pensar en propuestas educativas para formar a los técnicos en Integración Social dentro del Grado Superior, por ser esta una salida profesional actual y real.

En segundo lugar, el interés general mostrado por los docentes encuestados hacia el ámbito de las IAA en relación con la formación profesional del Integrador Social, establece un recorrido óptimo a la hora de desarrollar un proyecto en el aula. A su vez, coincide con la opinión mayoritaria acerca de mantener la formación en IAA en un marco educativo no formal y privado.

En tercer lugar, es necesario hacer alusión al desconocimiento general sobre el certificado profesional de Instrucción de Perros de Asistencia de la familia profesional Servicios socioculturales y a la comunidad. Cabe resaltar que el Real Decreto por el que se aprobó este certificado de profesionalidad fue hace tan solo dos años y que, además, todavía no se ha desarrollado en ningún centro de la Comunidad Valenciana. De este modo, sería interesante para futuras investigaciones estudiar el impacto educativo, social y estructural que puede suponer esta nueva forma de especialización dentro de la educación formal.

En cuarto lugar, los resultados obtenidos por medio de la investigación esclarecen la predisposición tanto de los técnicos en IAA como de los docentes en Integración Social, de llegar a un acuerdo para colaborar en un proyecto conjunto dentro del Grado Superior de Técnico Superior en Integración Social. De esta manera, queda justificada la elaboración de la propuesta pedagógico-didáctica para trabajar las IAA en el Grado Superior en Integración Social de la Comunidad Valenciana.

En definitiva, consideramos que una propuesta pedagógico-didáctica puede llegar a ser una instancia adecuada para la integración de nuevas formas de intervención desde la perspectiva de la Integración Social, dado que el camino que se está construyendo y desarrollando mediante las IAA tiene una finalidad positiva en los procesos de exclusión-inclusión social. Este aspecto hace que reflexionemos sobre futuras líneas de investigación acerca de cómo las Intervenciones Asistidas con Animales pueden resultar beneficiosas en contextos socioeducativos que precisan formas innovadoras de actuación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American journal of Alzheimer's Disease and other Dementias (2015). Recuperado en: <http://aja.sagepub.com/>

Collins, D., Fitzgerald, S., Frost, K., & Sachs-Ericsson, N. (2001). La eficacia de los perros de servicio como una forma viable de tecnología de asistencia. *Simpson (Ed.). Actas de la Conferencia Anual de RESNA de 2001: La Odisea de TA Continúa* (pp. 215-217).

Cusack, O. (2008). *Animales de compañía y salud mental*. Barcelona: Fondo editorial de la Fundación Affinity.

De Asís, F. y Rueda, A. (2003). *La formación profesional en España*. Madrid: Fundación Alternativas.

Fine, A.H. (2003). *Manual de terapia asistida por animales: Fundamentos teóricos y modelos prácticos*. Barcelona: Fondo editorial de la Fundación Affinity.

Herrán, A. de la. (2008). *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Homs, O (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Recuperado en: https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol25_es.pdf

Ley 12/2003, de 10 de abril, de la Generalitat, sobre Perros de Asistencia para Personas con Discapacidades. Recuperado de http://www.docv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=1748/2003&L=1

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ley Orgánica de Educación, Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo de 2006. Recuperado en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Martínez Abellán, Rogelio. (2008). *La terapia asistida por animales: una nueva perspectiva y línea de investigación en la atención a la diversidad*. Madrid: Indivisa.

Martínez Agut, P. (2013). El Técnico Superior en Integración Social: adaptación del Título al contexto social. *Quaderns d'animació*, nº 17, enero de 2013.

National Service Dogs (2015). Recuperado en: <http://www.nsd.on.ca/>

O'Haire, M. E., McKenzie, S. J., Beck, A. M. and Slaughter, V. (2015). Animals may act as social buffers: Skin conductance arousal in children with autism spectrum disorder in a social context. *Dev. Psychobiol.* 57:584–595.

Orden ECD/106/2013, de 23 de enero. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/02/01/pdfs/BOE-A-2013-1037.pdf>



Pérez Medina, J. C. (2008). El técnico superior en integración social. Apuntes sobre su perfil y formación. *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 21 (2008): 119-140.

Real Decreto 1035/2011, de 15 de julio. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-13392

Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2012/08/15/pdfs/BOE-A-2012-10866.pdf>

Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1628-consolidado.pdf>

Real Decreto 990/2013, de 13 de diciembre. Recuperado de http://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/pdf/normativaCertificados/RD990_2013.pdf

Tucker, M. (2004). *The Pet Partners Team Training Course Manual*. Bellevue, WA: Delta Society.

LA COMPATIBILIDAD DE LA DEPRESIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Urcaregui Valdezate, Amaia¹, Lezcano Barbero, Fernando²

Universidad de Burgos, España

¹e-mail: amaiaurkaregi@hotmail.com, ²e-mail: flezcano@ubu.es

Resumen: La presente investigación es un punto de partida para conocer la realidad del alumnado con trastorno depresivo en la educación secundaria. Nos centraremos en la comunidad de Castilla y León. Para ello, utilizaremos una metodología cualitativa y como instrumento, realizaremos entrevistas con los orientadores de algunos centros educativos de la comunidad, así como con psicólogos y psiquiatras. Con el fin de detectar a tiempo o prestar apoyo de la manera más adecuada posible al alumnado con trastorno depresivo en las aulas, también nos pondremos en contacto con asociaciones y fundaciones dedicadas a la Salud mental de distintos lugares de España. Así, queremos comprobar si han elaborado protocolos de actuación que puedan emplear los agentes educativos en los institutos y cuántos casos han podido detectar a tiempo.

Palabras clave: trastorno depresivo, adolescentes, educación secundaria, orientadores.



MARCO TEÓRICO

A lo largo de la vida el ser humano pasa por distintos estadios de salud mental. Estos cambios, pueden producir cierto desequilibrio en la salud que si no se resuelven de la forma adecuada llegarán a ser problemáticas habituales y de alternativas complejas (Del Río y Muñoz, 1999).

La adolescencia es la etapa en la que más cambios ocurren. Además, los comportamientos nocivos adquiridos en esta etapa tienden a permanecer en la vida adulta y a deteriorar la calidad de vida (Higuera y Cardona, 2016). Según la Organización Mundial de la Salud (2004), la depresión es la primera causa de discapacidad en el mundo entre los 15 a 44 años y, según sus estimaciones, se convertirá en la primera causa de discapacidad en 2030, siendo en la actualidad una de las tres primeras causas. Entre el 8% y el 15% de las personas sufrirán depresión a lo largo de su vida.

Centramos esta investigación en el periodo 13 y 18 años, dado que la pubertad es una etapa de desarrollo en la que el ser humano se caracteriza por mayores transformaciones tanto a nivel biológico, psicológico y social. Estas modificaciones que están vinculadas al desarrollo, requieren de estrategias conductuales y cognitivas para lograr una adaptación y transición efectivas (Frydenberg y Lewis, 1996). Es fundamental trabajar sobre la evolución de la manera más adecuada para que no deriven en problemática como, en nuestro caso abordamos, la depresión. Nos preocupa especialmente este tema, ya que, si no se atiende apropiadamente, se puede dilatar en el tiempo, abriendo la puerta a situaciones extremas como son las ideaciones suicidas (Córdoba, Cubillas y Román, 2011).

Por lo que se refiere a los centros educativos, consideramos que abordar el trastorno depresivo es una cuestión para la que todavía no se presta la atención necesaria. Como concluye Lezcano (2006) si no hay formación, recursos o conciencia en los institutos para hacer frente a esta realidad, será complicado prestar el apoyo que estas personas necesitan. Para ello, también es fundamental eliminar los estereotipos por parte de los agentes educativos ya que muchos piensan que este colectivo debe ser atendido por profesionales de la salud mental y que no es competencia del centro.

Al estudiar la depresión en adolescentes, se observa que ésta se encuentra estrechamente relacionada con la ansiedad ya que ambas se presentan conjuntamente en todos los casos (Garza, 2007). Por lo cual, es importante tener en cuenta los rasgos característicos del trastorno depresivo, para que no dé lugar a equivocación, con un estado de ánimo triste y apático.

Según la Asociación Psiquiátrica Americana (2003), el trastorno depresivo es una enfermedad que afecta al organismo, estado de ánimo bajo, manera de pensar y de concebir la realidad. Altera el ciclo del sueño y la alimentación, así como el autoconcepto y autoestima. La depresión afecta a cada persona de una manera distinta en cuanto a la severidad, intensidad y duración de la sintomatología.

Los habituales momentos o "días bajos" de cualquier persona se caracterizan por un sentimiento de tristeza "normal", leve, transitoria, asociada a pensamientos negativos en relación con problemas identificables, como así refieren Ramos y Cordero (2005). Es por esto que hay que distinguir entre la prevalencia de síntomas depresivos que se estima alrededor del 15-20% de la población general (jóvenes y ancianos, mujeres, especialmente de baja clase social, separados, divorciados, etc.) y los estados depresivos que constituyen una auténtica enfermedad depresiva que afecta alrededor del 5% de la población general, especialmente de 35-45 años (Agüera, Gastó, Saíz y Julio, 2001).

Para conocer los rasgos característicos de la depresión nos basamos en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2013):

Duración:	La depresión más crónica (la mayor parte del día). Dos años en adultos. Un año en niños y adolescentes.
Síntomas (dos o más, durante más de dos meses seguidos):	1. Poco apetito o sobrealimentación. 2. Insomnio o hipersomnia. 3. Poca energía o fatiga. 4. Baja autoestima. 5. Falta de concentración o dificultad para tomar decisiones. 6. Sentimientos de desesperanza. 7. Estado de ánimo deprimido durante la mayor parte del día (en niños y adolescentes estado de ánimo puede ser irritable).
Características:	Los síntomas anteriores no se pueden asignar a los efectos de sustancias psicotrópicas o alguna otra afección clínica. Los indicios afectan a los ámbitos de la persona, como son, el área social o laboral. Normalmente comienza en etapas tempranas desencadenando en trastorno crónico. Esto puede originar trastornos comórbidos de la personalidad y de abuso de sustancias.

Tabla 1. Trastorno depresivo persistente (distimia). Elaboración propia a partir de DSM-V (2013).

En cuanto a España, teniendo en cuenta datos recogidos por Ministerio de sanidad, política social e igualdad en el documento '**Estrategia de Salud Mental del Sistema Nacional de Salud**' (Ministerio de Sanidad, Política Social e igualdad, 2011), es el país europeo con la tasa más alta de síntomas depresivos en población de edad avanzada y al día, en el país, **hay una media de 10 suicidios**. En el año 2013 padecieron trastorno depresivo 1.868.173 personas en el estado. Con estos datos, se estima que este trastorno afecta a un 5% de la ciudadanía y siendo más probable que padezcan al menos, un episodio grave las mujeres al lado de los hombres. Se considera que esto se debe al incremento de la edad media en la población, al estrés que cada vez está más presente en el día a día y el abuso de fármacos (García, 2015).



OBJETIVOS

Nuestro objetivo principal es dar una respuesta educativa adecuada al alumnado de secundaria que pueda padecer depresión o que esté en el proceso inicial. En este caso, nos centraremos en la comunidad de Castilla y León. Para ello, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Conocer la visión de los orientadores de educación secundaria respecto al trastorno de depresión y los protocolos de actuación de en caso de depresión.
2. Identificar las prácticas más eficaces respecto de esta patología en el entorno de la Educación Secundaria.
3. Identificar los programas existentes desde asociaciones y fundaciones pro-personas con problemática relacionada con la salud mental aplicables a los centros educativos de secundaria para actuar frente al alumnado con trastorno de depresión.
4. Recoger características del trastorno depresivo desde el punto de vista de psicólogos y psiquiatras que puedan afectar a la interacción en el entorno educativo.
5. Valorar las alternativas de colaboración entre los institutos, la familia y la atención sanitaria.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La investigación se aborda desde una perspectiva prioritariamente cualitativa a través de entrevistas en profundidad (Ruiz Olabuénaga, 2012); (Flick, 2004) y grupos de discusión (Barbour, 2013). Para ello se trabajará con diferentes agentes:

- Orientadores de los institutos de Educación de Secundaria de Castilla y León.
- Psiquiatras y psicólogos, incorporando la perspectiva y experiencia de diferentes países; dado que en algunos países existe ya esta colaboración.
- Asociaciones y fundaciones.

A partir de los datos recogidos se diseñará un protocolo de actuación para que los centros educativos intervengan de forma efectiva.

EVIDENCIAS

La realidad de esta problemática es muy importante para no que no sea abordada con profundidad. Actualmente la demografía española asciende a 46.468.102 personas. Por lo que teniendo en cuenta que, como hemos indicado, la depresión afecta a un 5 % de la población (García, 2015), en España 2.323.405 personas sufren este trastorno.

En Castilla y León hay una población de 2.445.666 personas. Con estos datos queremos hacer una estimación de cuántos son los estudiantes corresponde que, según estas estadísticas, tiene un trastorno depresivo en la edad comprendida entre 13 y 18 años.

Según los últimos datos recogidos que encontramos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016) sobre los alumnos matriculados en la comunidad son del 2015-2016; y teniendo en cuenta que la depresión afecta a un 5 % de la población, en la Tabla 1 podremos ver una estimación del alumnado que sufre el trastorno depresivo en esta comunidad.

Debemos reconocer que es sólo una estimación, dado que deberemos contrastarlo con los datos con los que cuentan tanto los servicios de Orientación de los IES y los servicios sanitarios.

	Total alumnado (ESO, Bachiller y Grado medio)	Alumnado con depresión
Ávila	9343	467
Burgos	20373	1.018
León	23912	1.195
Palencia	8490	424
Salamanca	18438	921
Segovia	9219	460
Soria	5040	252
Valladolid	29442	1472
Zamora	8952	447
TOTAL CyL	133.209	6656

Tabla 2. Estimación del alumnado matriculado con Trastorno Depresivo en alumnado de ESO, Bachiller y Grado Medio, en Castilla León en 2015-2016.



En definitiva, según todo lo indicado, 6656 jóvenes tienen alta probabilidad de sufrir una depresión en la comunidad de Castilla y León.

CONCLUSIONES

Es cierto que al tratarse de un trastorno progresivo puede no ser percibido por el paciente en toda su magnitud y, la presencia de otras somatizaciones puede dar lugar a equivocación en el diagnóstico. Por eso es importante identificar bien los factores que afectan a la persona que se encuentra en un estado depresivo y, sobre todo, la duración del estado. Para ello, es necesario, que el entorno educativo este suficientemente informado, y siendo el instituto uno de los principales agentes educativos, es indispensable la formación de los docentes para actuar ante una situación como esta.

Consideramos que es necesaria la existencia de protocolos efectivos de actuación en los centros educativos, para que, en el caso de que aparezcan los síntomas, se pueda dar la cobertura adecuada y la coordinación entre los distintos implicados en las respuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüera, L., Gastó, C., Saíz, J., & Vallejo, J. (2001). *¿Depresión? 100 preguntas más frecuentes*. Barcelona: EDIMSA
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. EEUU: Panamericana.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Córdoba, A., Cubillas, M. & Román, R. (2011). ¿Es posible prevenir el suicidio? Evaluación de un programa de prevención de bachillerato. *Revista pensamiento psicológico*, (9), 21-32.
- Del Río, E. & Muñoz, I. (1999). *Quisiera saber... Manual de Acercamiento a la Enfermedad Mental*. Segovia: Taller Imagen S.L.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1996). *The Adolescent Coping Scale: multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context*. *European Journal of Psychological Assessment*, 12 (3), 226-233.
- García, O. (17 de febrero de 2015). Radiografía en la depresión en España. *El mundo*. Recuperado de <http://bit.ly/1A0zxR3>
- Garza, F. (2007). *Depresión en la infancia y adolescencia*. México: Trillas.

- Higueta, L. & Cardona, J. (2016). Calidad de vida de adolescentes escolarizados de Medellín-Colombia, 2014. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 34, 146-155. Doi:10.17533/udea.rfnsp.v34n2a03
- Lezcano, F. (2006). Alumnado con enfermedad mental. La asignatura pendiente. *Revista Educar*, 49(2), 245-266.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Estadísticas de la educación. Enseñanzas no universitarias*. Disponible en <http://bit.ly/2l0eMWJ>
- Ministerio de sanidad, política social e igualdad (2011). *Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud*. Madrid: Autor. Recuperado de: <http://bit.ly/2lRFMYG>
- Olabuenaga, R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa (5ªed.)*. Bilbao: Cedro.
- Organización Mundial de la Salud.(2004). *Invertir en salud mental*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Disponible en <http://bit.ly/1FURCKn>
- Ramos J. y Cordero A. (2005). *La melancolía. Gestión de la hipótesis secuencial*. Madrid: Grupo aula medica S.L.

INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN EN LA ESCUELA A TRAVÉS DEL PROYECTO ERASMUS IN SCHOOLS

López-Carril, Samuel¹, Añó Saz Vicente²

¹ Universitat de València, España

¹ e-mail: samuel.lopez@uv.es, ²e-mail: vicent.anyo@uv.es

Resumen: se presenta la propuesta de innovación educativa intercultural *Erasmus in Schools* (EiS) coordinada por la organización internacional de estudiantes sin ánimo de lucro *Erasmus Student Network* (ESN), en la que estudiantes internacionales que están cursando una beca Erasmus+ en España visitan los centros escolares de etapas educativas no universitarias, para compartir su experiencia cultural, fomentar la movilidad internacional y valores como el respeto y tolerancia. EiS facilita la inclusión de los estudiantes de intercambio en nuestra sociedad, así como la de los estudiantes locales, abriendo la escuela al exterior e involucrando a más miembros en la comunidad escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde que hace dos años ESN lanzase el proyecto EiS, han sido visitados más de 150 centros escolares, obteniéndose resultados muy positivos según el *feedback* recibido, tanto para los estudiantes internacionales, alumnos locales, profesores como en las escuelas e institutos. Se concluye que la experiencia educativa EiS favorece la inclusión intercultural educativa y para el futuro se propone una sistematización de la misma, con tal de medir científicamente el impacto de EiS y valorar nuevas posibilidades educativas para este proyecto.

Palabras clave: educación inclusiva, Erasmus, educación intercultural, innovación educativa.



INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad cada vez más global en la que diferentes culturas comparten el mismo espacio y tiempo. Una sociedad cada vez más multicultural y plural, en la que la transformación y cambios constantes a los que está sometida, plantean una serie de desafíos como el de la diversidad, que requieren una respuesta educativa adecuada. La escuela no es ajena a todo esto, siendo habitual encontrarnos una gran heterogeneidad en las aulas que ha aumentado en riqueza étnico-cultural gracias al alumnado extranjero que se ha ido incorporando durante las últimas décadas a las escuelas españolas (Ortiz, 2014).

Sin embargo, la simple coexistencia ciudadana ya sea en las calles o en el aula, no garantiza el respeto y la tolerancia de aquellos aspectos que diferencian a los ciudadanos, así como ser capaces de reconocer los que nos asemejan. De esta forma, es habitual encontrarse en las sociedades multiculturales con manifestaciones de racismo, superioridad y segregación. Autores como De Botton, Flecha y Puigvert (2009), señalan que la inclusión social en la escuela es uno de los grandes desafíos pendientes del sistema educativo español.

Por su parte, Fernández (2001) resalta que, así como la multiculturalidad es un hecho, el multiculturalismo no es suficiente. No basta con la coexistencia con personas que provienen de culturas distintas a la propia como promueve el multiculturalismo, sino que es necesario un reconocimiento del otro, de las diferencias, interactuando con los demás para intentar comprender mejor qué nos asemeja y qué nos diferencia y tomar lo mejor de cada uno.

La educación es una de las herramientas que permite al ser humano reflexionar y debatir sobre prejuicios y creencias erróneas que causan un daño a la sociedad. En el caso del fenómeno de la inmigración, conviene que la escuela desarrolle una serie de medidas educativas que logren la inclusión del alumnado inmigrante, así como a que los estudiantes afronten de una forma crítica aquellos estereotipos magnificados por la sociedad con tal de disiparlos. Así, en el presente trabajo, se pretende compartir la experiencia innovadora del proyecto *Erasmus in Schools* (EiS), basada en la interculturalidad en la que estudiantes internacionales visitan voluntariamente colegios de distintas etapas educativas, para compartir su experiencia internacional y trabajar la inclusión de todo el alumnado independientemente de su origen, con tan de fomentar un espíritu crítico que incite a los alumnos a despertar el interés por aprender a partir del reconocimiento de la diversidad y de su impacto positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

MARCO TEÓRICO

A pesar de las oportunidades de aprendizaje que ofrece una sociedad multicultural, en ocasiones, la convivencia de distintas culturas en un mismo entorno no es sencilla y genera malentendidos y situaciones de incompreensión. No siempre es sencillo convivir en un mismo espacio con personas con diferentes en ideas, creencias

religiosas, costumbres, valores, etc. Frente al miedo a lo distinto, cada vez resulta más necesario recurrir a la educación por su potencial transformador. Sin embargo, los estereotipos y barreras ante lo desconocido nacen fruto de un arraigado modelo tradicional de sociedad, lo que provoca que todavía estemos lejos de poder afirmar que vivimos en una sociedad intercultural.

Con este panorama, es importante que los alumnos sean capaces de analizar críticamente la realidad que les rodea y diferenciar conceptos que socialmente se utilizan indistintamente como los de interculturalidad y multiculturalidad. Estos dos términos comparten aspectos comunes, sin embargo, tienen diferencias claras en sus significados. La interculturalidad es un concepto que va más allá del significado del término multicultural. Mientras que la palabra multicultural hace referencia a la coexistencia en un espacio y tiempo determinado de culturas, la interculturalidad defiende y apuesta por una sociedad inclusiva basada en la convivencia de varias culturas, teniendo como valor principal el respeto y la igualdad y sobre la base del reconocimiento de que todas las culturas son igualmente dignas y valiosas (Fernández, 2001).

Frente a modelos educativos que favorecen la exclusión social, Sáez (2006) señala que a los ciudadanos de la sociedad multicultural propia del siglo XXI les conviene desarrollar una educación intercultural que vaya más allá de las instalaciones escolares. Dicho autor indica que las principales características de la educación intercultural giran alrededor del continuo intercambio e interacción entre los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, padres, vecinos, etc.) buscando favorecer el desarrollo personal humano y la adquisición de una serie de competencias y habilidades interculturales que ayuden a comprender mejor al otro y tomar lo mejor de cada uno. Una interacción que Bartolomé (2001) indica que se base en el diálogo como una de las principales herramientas básicas de trabajo en la educación intercultural, fruto de una comunicación entre culturas abiertas, críticas, recíprocas y con capacidad de autocrítica. Con la premisa, además, de que entre el alumnado se generen diálogos que empiecen por una aproximación y por el conocimiento de la otra cultura, siendo capaces de relativizar la cultura propia para así poder descubrir y comprender mejor, valores alternativos.

La experiencia intercultural erasmus

Por otra parte, España es el país que más estudiantes Erasmus recibe con más de 37.235 (Comisión Europea, 2015) en el curso 2013-2014. Las becas Erasmus forman parte del programa europeo de movilidad dirigido a alumnos de educación superior, que da la oportunidad a los jóvenes europeos de realizar una estancia académica en universidades distintas a las de origen. Todo ello bajo un marco de reconocimiento de las asignaturas y las calificaciones obtenidas. España, tal y como indica el ranking publicado por la Comisión Europea (2014), es país referencia en cuanto a movilidad si atendemos a los datos que lo sitúan como el país al que más estudiantes erasmus llegan cada año de toda Europa, y el tercero que más envía detrás



de Francia y Alemania. Estas cifras colocan a las instituciones educativas españolas, tanto universitarias como de etapas educativas inferiores, en una posición privilegiada para poder beneficiarse de toda la riqueza cultural procedente de estudiantes de culturas tan diversas.

Sin embargo, a pesar de las oportunidades educativas que ofrece recibir cada año a estudiantes de contextos culturales tan diversos, existen algunos estereotipos en torno a la beca Erasmus que impiden que la sociedad española se beneficie a nivel escolar de todo el potencial cultural que brinda la gran diversidad de procedencia de los estudiantes que vienen cada año a estudiar en España. Muchos ciudadanos perciben estas becas como una pérdida de tiempo al dedicarse los estudiantes más a la fiesta que al estudio. Estos estereotipos junto a otro tipo de barreras, como lo pueda ser el aprender un nuevo idioma, provocan, entre otros, que los estudiantes erasmus tengan que hacer frente a los siguientes problemas:

- Poca integración con la sociedad que les acoge.
- Escaso conocimiento del sistema educativo español.
- Dificultades en el proceso de adaptación a una nueva ciudad.
- Choque cultural.
- Tendencia a la realización de un tipo reducido de actividades.
- Estereotipos en torno al programa Erasmus.
- Problemas de comunicación lingüística.

En base a esta realidad y buscando dar una solución a la problemática actual en torno al fenómeno de la inmigración en las aulas, pensamos que se puede aprovechar la diversidad cultural que aportan los estudiantes erasmus, para trabajar en las aulas escolares una educación intercultural inclusiva. Todo esto es llevado a la realidad gracias al proyecto EiS, impulsado por la asociación de estudiantes sin ánimo de lucro *Erasmus Student Network* (ESN). El objetivo principal de ESN es apoyar y desarrollar el intercambio de los estudiantes con el respaldo y apoyo de la Comisión Europea. La asociación está presente en más de 520 universidades, repartidas en 40 países de toda Europa, y está formada por más de 13.000 miembros activos que trabajan para que los estudiantes internacionales se integren en sus países de destino.

OBJETIVOS

En líneas generales, el proyecto educativo EiS busca hacer frente y poner soluciones a todos los problemas que han sido indicados anteriormente, tanto de cara al alumnado local como a los estudiantes erasmus. Los objetivos principales del proyecto EiS son los siguientes:

1. Dar a conocer y compartir la cultura de los estudiantes internacionales con los alumnos locales de etapas no universitarias.

2. Fomentar la movilidad internacional.
3. Derribar estereotipos culturales.
4. Impulsar valores de convivencia democrática.

Por otra parte, EiS ofrece una oportunidad excelente a los estudiantes internacionales de acercarse a las comunidades locales donde viven y promocionar sus países de origen, integrándose todavía más, en la sociedad que les acoge. Al mismo tiempo, EiS da a los alumnos locales la oportunidad de tener una experiencia de primera mano sobre otras culturas existentes en Europa. Junto a los objetivos generales anteriores, detallamos los siguientes más específicos:

1. Cambiar aspectos ideológicos en el profesorado y el alumnado, respetando y apreciando la diversidad cultural.
2. Desarrollar en el alumnado y en los erasmus un interés por comprender mejor las distintas culturas, valorando la diversidad como un elemento que enriquece a la sociedad.
3. Luchar contra la discriminación cultural.
4. Incluir a los estudiantes extranjeros tanto en las aulas como en la sociedad que los acoge.
5. Trabajar de forma transversal la educación intercultural en un centro educativo.
6. Abrir la escuela a su entorno, para que intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje otros miembros de la comunidad educativa.
7. Reflexionar sobre los estereotipos construidos alrededor de los estudiantes de las becas Erasmus y ayudar a cambiar esta visión tan superficial de los mismos.
8. Mejorar el conocimiento del funcionamiento de otros sistemas educativos.
9. Mejorar la comunicación lingüística (castellano y lengua inglesa).

DESARROLLO DE EXPERIENCIA

Una actividad del proyecto EiS consiste en que los voluntarios de ESN acudan, junto con estudiantes internacionales, a colegios locales y participen en las clases en horario lectivo, para dentro del contexto de cada asignatura compartir con los alumnos aspectos sobre su país, cultura y tradiciones, para crear conciencia cultural entre los estudiantes locales y animarles a participar en el futuro, en algún programa de intercambio.



Las actividades EiS, son siempre personalizadas, adaptándose a los alumnos locales, su nivel educativo y las necesidades que establezca cada docente, algo que se trabaja previamente mediante una visita al centro para hablar con el responsable de la asignatura donde se va a llevar a cabo la actividad EiS.

La actividad EiS está dirigida a toda la comunidad educativa española, de las etapas educativas no universitarias (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional), sin realizar distinción entre escuelas, institutos, centros educativos públicos, concertados o privados.

En cuanto a la tipología de las actividades que se realizan durante las visitas de los estudiantes de intercambio, ésta varía en función de la etapa educativa de los alumnos, y de la propia materia en cuyo tiempo lectivo se realiza la visita. El proyecto EiS es flexible adaptando el contenido de la actividad EiS a las necesidades de los docentes, así como la metodología educativa de la actividad, que siempre será la que más se adapte a los objetivos establecidos previamente a la realización de la actividad.

Las visitas de EiS se suelen organizar en espacios de una hora, con al menos dos o tres estudiantes internacionales, aunque siempre se puede planificar una actividad de más duración o distribuirla en varios días, así como involucrar a un número superior de erasmus. Algunos ejemplos de actividades EiS en función de la etapa educativa y de la materia en la que se realiza la actividad son:

- Comparación de sistemas educativos.
- Contar una historia, el mito o la leyenda de un país.
- Clases de idiomas.
- Un estudiante internacional comparte historias y experiencias vividas durante el programa de intercambio con los alumnos.
- Realizar juegos/deportes propios del país de donde provienen los erasmus.
- Lecciones de Geografía o Historia del país del estudiante internacional.
- Realización de talleres.
- Actividades culinarias.
- Teatralización.
- Cantar canciones.
- Trabajo en grupos reducidos mezclando a alumnos locales y erasmus y posteriormente exposiciones conjuntas en inglés.
- Realizar comparaciones culturales para abrir reflexiones grupales
- *Role playing.*
- Etc.

EVIDENCIAS

El proyecto EiS lleva en marcha en España gracias a ESN desde hace tres años, habiéndose visitado más de 150 centros educativos hasta el momento y con unos resultados positivos tanto para el centro donde se realizan las actividades, para el docente, los voluntarios de ESN y, sobre todo, para los estudiantes locales y los erasmus. La mayoría de *feedback* sobre el proyecto por todas las partes implicadas es positiva, solíéndose dar la situación de querer repetir la experiencia EiS. A continuación, vamos a exponer los principales aspectos positivos del proyecto EiS sobre los dos principales agentes implicados.

Estudiantes locales

Son los protagonistas de nuestro proyecto, quienes van a recibir toda la atención por parte de los estudiantes internacionales. Los principales beneficios que los alumnos obtienen durante las actividades EiS son los siguientes:

- Práctica de idiomas, principalmente el inglés, tanto a nivel oral y auditivo, realizando la actividad con estudiantes internacionales que tienen un nivel nativo o avanzado del idioma.
- Aumentar la riqueza cultural, al conocer otros países, tradiciones, etc.
- Sociabilización, inclusión y convivencia, reduciéndose los conflictos derivados de la inmigración, al ponerse en valor la educación intercultural.
- Aprendizaje activo, ya que la participación de la clase se incrementa, a la vez que los alumnos se divierten.
- Empezar a tener deseo por viajar al extranjero y conocer otras culturas.

Estudiantes internacionales

Son junto con los alumnos, los principales protagonistas de la actividad ya que son los principales encargados de compartir sus conocimientos y experiencias con los alumnos locales y quienes se volverán a sus respectivos países con unos recuerdos sobre la experiencia EiS, destacando lo siguiente:

- Promocionar la movilidad internacional a través de la experiencia personal.
- Practicar idiomas, en este caso castellano, ya que en algunos momentos se comunican con los alumnos en dicha lengua.
- Desarrollo de habilidades comunicativas y de enseñanza.
- Desarrollo habilidades de liderazgo y de gestión de grupos.
- Sociabilización e inclusión en la sociedad española, conociendo de cerca la realidad educativa del ámbito no universitario.



CONCLUSIONES

La experiencia educativa EiS favorece el trabajo de una educación intercultural y plurilingüe en el contexto de la educación no universitaria. Dada la facilidad de ser llevado EiS a la práctica y todo lo que el proyecto aporta a tantos agentes involucrado, merece la oportunidad de compartir esta experiencia con más centros educativos interesados en una educación inclusiva intercultural. De cara al futuro se sugiere sistematizar la experiencia para poder realizar un estudio académico que mida el impacto de la misma, con el fin de explorar nuevas posibilidades educativas de este proyecto.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos su colaboración a todos los voluntarios de la asociación ESN que llevan a cabo este proyecto día a día, así como a todos los estudiantes erasmus, profesores, alumnos y escuelas e institutos que hacen posible EiS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, M. (2001). Identidad ciudadana en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En Soriano, E. (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural* (pp. 75-110). Madrid: La Muralla.
- Comisión Europea (2016). Erasmus+ Programme Annual Report 2014. Recuperado (05.01.2017) de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/erasmus-plus-annual-report_en.pdf
- De Botton, L., Flecha, F. y Puigvert, L. (2009). El éxito escolar no depende de la proporción de inmigrantes sino de la aplicación de las actuaciones de éxito. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2(3), 45-55.
- Fernández, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 6, 3-7.
- Ortiz, M. (2014). Inmigración, escuela y exclusión. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 28, 59-78.
- Sáez, A. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.

EL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER. PROPUESTA PARA LA MEJORA DE HABILIDADES SOCIALES MEDIANTE TUTORÍA ENTRE IGUALES.

**Martínez Bravo, Laura¹, Virgós Sánchez, Marta²
Burguera Condon, Joaquín Lorenzo³**

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: lauramarbravo@hotmail.es, ²e-mail: martavs92@gmail.com,

³e-mail: burguera@uniovi.es

Resumen. La presente comunicación tiene como objetivo fomentar la colaboración, coordinación, compromiso e implicación de la comunidad educativa para favorecer la integración social del alumnado con Síndrome de Asperger, mediante la utilización de la metodología de aprendizaje entre iguales. Para ello, se parte de las necesidades detectadas mediante un estudio de caso. La información se obtiene a través de la revisión del informe psicopedagógico del alumno, observación en contextos reales y entrevistas.

La propuesta se lleva a cabo con alumnado de 1º y 2º curso de la ESO y se sustenta en la metodología de tutoría entre iguales, que permite que tanto tutor como tutelado aprendan, resulta motivador y mejora la disposición de los estudiantes hacia los nuevos aprendizajes, integra valores de cooperación, colaboración, compañerismo, convivencia, trabajo en equipo, etc., y favorece la integración social del alumnado.

Esta propuesta pretende adaptar este recurso de participación y prevención para favorecer el desarrollo educativo, personal y social del alumnado con Síndrome de Asperger. Este método de aprendizaje se aplica de manera que el alumnado con Síndrome de Asperger de 1º y 2º de la ESO pueda ser tutelado por sus compañeros de clase, aportando a los agentes implicados un mejor conocimiento, comprensión y modelos de intervención educativa, de manera que contribuyan a mejorar la calidad de vida de este alumnado desde los centros.

Palabras clave: Asperger, inclusión, tutoría entre iguales, habilidades sociales.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La propuesta que se presenta se plantea como respuesta a la necesidad de integrar al alumnado con Síndrome de Asperger en los centros educativos. Con la incorporación de una metodología activa novedosa, la tutoría entre iguales, se pretende potenciar las habilidades sociales del alumnado de 1º y 2º de la ESO e implicar a toda la comunidad educativa para conseguir este fin.

Desde el reconocimiento del Síndrome de Asperger por la Asociación Psiquiátrica Americana en 1994, cada vez son más los alumnos que presentan este tipo de trastorno en Educación Secundaria. Para la comunidad educativa son alumnos poco conocidos y aún existen vacíos en lo que se refiere a la intervención que se debe desarrollar con ellos.

Los jóvenes con Síndrome de Asperger llegan a la escuela con dificultades en habilidades sociales, necesarias para establecer relaciones interpersonales adecuadas y desenvolverse de manera autónoma en diversos contextos, por lo que, se hace necesario el trabajo sistemático en el aula para dotar a estos alumnos de habilidades para la vida diaria de manera que se vean favorecidas su integración y relaciones interpersonales (Vived, Ramo, Carda y Félix, 2008).

Por tanto, resulta imprescindible que la escuela proporcione los medios necesarios para que los jóvenes con diversidad funcional adquieran las capacidades adecuadas para un correcto desarrollo de las habilidades para la vida independiente.

La Educación Secundaria Obligatoria aspira a promover el desarrollo integral de las personas, por ello se deben potenciar todo tipo de capacidades, no sólo las cognitivas o intelectuales, sino también las que hacen referencia a la inserción social, al equilibrio personal o afectivas y a las relaciones interpersonales.

Siguiendo a Coronil (2007), el desarrollo de estas capacidades debe fomentarse de manera que el alumno las ponga en práctica tanto dentro del ámbito escolar como en los entornos familiar, social y laboral para favorecer una mayor continuidad e integración entre la educación formal y no formal.

OBJETIVOS

Se plantea una propuesta que tiene como objetivo general fomentar la colaboración, coordinación, compromiso e implicación de la comunidad educativa para favorecer la integración social del alumnado con Síndrome de Asperger, y se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Promover la integración del alumnado con Síndrome de Asperger en el centro a través del trabajo con su grupo de iguales.
- Estimular las competencias sociales, comunicativas y cognitivas del alumnado con Síndrome de Asperger.

- Desarrollar, en el alumnado con Síndrome de Asperger, habilidades que les permitan expresar los sentimientos, deseos, demandas propias y entender los de los demás.
- Compensar las dificultades de la etapa de secundaria a través de la enseñanza de habilidades sociales y comunicativas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La metodología utilizada consiste en la revisión de la literatura especializada en relación al Síndrome de Asperger, así como de la tutoría entre iguales y sus beneficios a la hora de mejorar las habilidades sociales del alumnado.

Además, para abordar la temática que se trata y conocer las necesidades concretas del alumnado desde una perspectiva real, además de revisar la literatura especializada, se lleva a cabo un estudio de caso en el que se recoge la información obtenida sobre un alumno con Síndrome de Asperger.

La recogida de información se lleva a cabo a través de la revisión del informe psicopedagógico del alumno, del que se extraen las principales necesidades psicoeducativas detectadas en su desarrollo. Con el objetivo de completar esta información, se mantiene una entrevista abierta con la orientadora del centro en el que se encuentra escolarizado el alumno. Por último, se utiliza la técnica de observación, tanto en el aula como en el tiempo de recreo, para conocer su rutina diaria y la manera en que interacciona con sus iguales. La información recogida a través de la observación se registra en un diario de campo.

Una vez recogida la información, se realiza un análisis cualitativo de la misma y se extraen las evidencias que sustentan la propuesta que se presenta.

EVIDENCIAS

El Síndrome de Asperger es reconocido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un Trastorno Generalizado de Desarrollo de carácter severo y crónico que se manifiesta por una limitación significativa de las capacidades de relación y comportamiento social, relacionado con el autismo, y que presenta consecuencias importantes en el desarrollo social, emocional y conductual del niño (Zardaín y Trelles, 2009). Los individuos con este trastorno presentan incapacidades severas en la comunicación, las relaciones sociales, la flexibilidad cognitiva y las habilidades motoras.

Las características distintivas del Síndrome de Asperger se vuelven más complejas en la adolescencia, produciéndose un mayor sentimiento de soledad, incomprensión y deseo frustrado de pertenecer a un grupo (Martos et al, 2004).

Para estas personas, la adolescencia es una etapa especialmente difícil, debido



a que comienzan a ser conscientes de las diferencias entre ellos y los demás y experimentan un mayor deseo de relación, lo que puede derivar en alteraciones como la ansiedad o la depresión. Durante este periodo, los alumnos con SA se muestran más sensibles a las críticas y burlas por parte de sus compañeros (Freire et al., 2004).

En un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en España (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008) señalan que las familias se muestran especialmente preocupadas por las relaciones sociales de sus hijos, tanto en las aulas como fuera de ellas, y destacan la necesidad de promover la interacción con los compañeros para evitar situaciones de aislamiento social.

Estos mismos autores señalan que a pesar de las problemáticas que acarrea la etapa de la adolescencia, también se caracteriza por una mayor comprensión de las situaciones sociales, mayor capacidad de reflexión sobre eventos sociales y mayor motivación hacia el aprendizaje. Martos et al. (2004), añade que normalmente el alumnado con SA presenta una alta inteligencia y un desarrollo avanzado en habilidades lingüísticas.

Teniendo esto en cuenta, se debe considerar, reconocer y priorizar la promoción de relaciones interpersonales, el desarrollo de competencias para promover la autonomía, la responsabilidad y el autocontrol para que el alumnado se sienta miembro activo del entorno del que forman parte. La creciente diversidad del alumnado en las aulas permite demostrar que la utilización de metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo constituye una herramienta eficaz para mejorar el clima de cooperación e interés por el aprendizaje y la superación de dificultades (Monte Gómez-Márquez, 2009). De este modo, desde las aulas se debe favorecer la inclusión de todo el alumnado, fomentando las relaciones positivas entre compañeros y abordando las necesidades individuales.

El trabajo fundamentado en la cooperación, permite asumir un compromiso individual y colectivo por medio del establecimiento de objetivos compartidos y consensuados que permiten a los participantes alcanzar las metas establecidas (Elices, Del Caño y Verdugo, 2002).

Según Valdebenito-Zambrano y Duran (2013), uno de los métodos específicos del aprendizaje cooperativo, que ha reportado resultados satisfactorios en una gran diversidad de contextos educativos, es la tutoría entre iguales, metodología en la que se sustenta esta propuesta.

Esta metodología se basa en la creación de parejas con un objetivo común y compartido que se logra a través de un marco de relación planificada por el docente (Duran y Vidal, 2004). Las prácticas de ayuda entre iguales dan valor educativo a las interacciones entre alumnos, ofrecen oportunidades de aprendizaje para los alumnos ayudados y desarrollan valores de solidaridad y sociabilidad (Odluyurt, Tekin-Iftar y Ersoy, 2014)

Tal y como señalan los autores, esta metodología supone que ambos alumnos aprendan, el tutorado por la ayuda permanente y ajustada que recibe de su compañero

tutor, y éste por la actividad de preparación y ofrecimiento de ayuda pedagógica a su tutorado, que le permitirá un nivel más profundo de dominio del contenido. Además, la implementación de programas de tutoría entre iguales puede servir también al profesorado como medio para mejorar su trabajo en el aula mediante el fortalecimiento de las relaciones, las iniciativas de ayuda y el respeto e interés por los demás (Monte Gómez-Márquez, 2009).

En cuanto a los beneficios de la tutoría entre iguales, en relación al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Gresham (1982, citado en García, 1993), afirma que para asegurar el éxito de la integración se requiere proporcionar las destrezas sociales necesarias para que sus pares los acepten. En este sentido, Ovejero (1990) añade que el aprendizaje cooperativo es el mejor potenciador de las interacciones para lograr la integración. Por último, siguiendo a Martí y Moliner (2015), la tutoría entre iguales ha demostrado su eficacia en las estrategias sociales, en la aceptación de iguales y en la interacción social de los niños con autismo y otro tipo de diversidad funcional.

A partir de los datos recogidos en el estudio de caso se extrae la siguiente información:

El alumno presenta Necesidades Educativas Específicas que pueden ser consideradas como permanentes, ligadas, en principio, a circunstancias personales asociadas al Síndrome de Asperger, pero sin desfase curricular

Las necesidades psicoeducativas detectadas están ligadas a las siguientes dificultades:

- Problemas en la comunicación y las relaciones sociales, falta de empatía, dificultades para seguir instrucciones dadas al grupo y graves problemas para comprender expresiones no literales.
- Interacción ingenua, sencilla, inapropiada y unidireccional y dificultades para utilizar el grado de familiaridad adecuado.
- Pobres habilidades para hacer amigos debido a la carencia de mecanismos necesarios para ese aprendizaje intuitivo.
- Lenguaje pedante y repetitivo y dificultades en la identificación y comprensión de la comunicación no verbal.
- Interés absorbente por determinados temas, excluyendo cualquier otro.
- Movimientos torpes y poco coordinados, dificultades de coordinación y rechazo al contacto físico.

Además, se ha observado que el alumno, tanto en el tiempo de recreo como dentro del aula no participa con sus compañeros de forma recíproca ni inicia ningún tipo de interacción. En el aula cuando quería participar lo hacía levantando la mano, mientras sus compañeros participaban cuando querían disfrutando del turno libre. En los recreos suele encontrarse solo, siendo objeto de numerosas bromas y burlas por



parte de sus compañeros.

Todo ello coincide con las apreciaciones de la orientadora. En la entrevista se señala que, a pesar de haber insistido durante varios cursos en la necesidad de integrar al alumnado con Síndrome de Asperger, los compañeros hacen caso omiso de sus indicaciones y el equipo docente tampoco muestra ningún tipo de consideración por esta problemática, por lo que se hace fundamental trabajar este tema en las horas lectivas dentro del aula para involucrar a la comunidad educativa en el desarrollo de habilidades sociales. De esta forma, se hace necesario desarrollar una propuesta para potenciar las habilidades sociales del alumnado con Síndrome de Asperger, desde los centros educativos.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el escenario descrito se plantea una propuesta de intervención que dé respuesta a las necesidades detectadas. La intervención planteada se dirige fundamentalmente al alumnado con Síndrome de Asperger de 1º y 2º de la ESO y también al resto de alumnado de estos cursos, ya que participan realizando las actividades o como tutores.

La duración total del programa es de 24 sesiones, distribuidas en cuatro fases, que se desarrollan entre el primer y el segundo trimestre. Las tres primeras fases se llevan a cabo en el primer trimestre y la última en el segundo. Cada una de las sesiones que conforman la última fase se llevan a cabo una vez a la semana, en las horas de tutoría.

La propuesta metodológica que se plantea se orienta fundamentalmente a la práctica, ya que los sujetos activos del proceso son los propios estudiantes, quienes trabajarán con los contenidos de forma práctica y extrapolándolos a la realidad que les acontece. Las sesiones se componen, en su mayor parte, de actividades en las que los alumnos y alumnas deben asumir un papel activo. Las sesiones son participativas y activas, intercambiando experiencias y puntos de vista entre los compañeros lo que hace que se enriquezca cada una de las sesiones que se desarrollarán, favoreciendo a la colaboración entre los alumnos, para ello se llevarán a cabo debates y actividades colaborativas.

La metodología que sustenta esta propuesta de intervención es la tutoría entre iguales. Tradicionalmente la tutoría entre iguales se ha aplicado para favorecer el aprendizaje de materias curriculares como, por ejemplo, los idiomas o las matemáticas. Sin embargo, en este caso, se pretende adaptar este recurso de participación y prevención para favorecer el desarrollo educativo, personal y social del alumnado con Síndrome de Asperger. Este método de aprendizaje se aplica de manera que el alumnado con Síndrome de Asperger de 1º y 2º de la ESO pueda ser tutelado por sus compañeros de clase.

La tutoría entre iguales, no sólo proporciona aprendizajes conceptuales, sino

que integra valores como la cooperación, colaboración, compañerismo, empatía, capacidad de toma de decisiones, trabajo en equipo o convivencia, aspectos de carácter transversal en la educación del alumnado. En el caso del alumnado con Síndrome de Asperger, la utilización de esta metodología hace posible la integración social con el grupo de compañeros, minimizar las dificultades derivadas de la etapa y desarrollar al máximo sus competencias.

Las fases que componen la propuesta son una primera fase de información y divulgación del proyecto, en la que se realiza un acercamiento al tema por parte de los miembros de la comunidad educativa, se aprueba la propuesta y las familias dan su consentimiento. Después la fase de atracción y captación del alumnado tutor, en la que se elige un coordinador entre los tutores y se comienza a divulgar el proyecto. Seguidamente la fase de formación para el alumnado, las familias y el profesorado y, por último, la fase en la que se desarrollan las actividades en el aula.

Para la consecución de los objetivos citados anteriormente, las actividades están dirigidas a trabajar el autoanálisis, la comunicación positiva, el reconocimiento y el respeto hacia el otro, la prevención de la exclusión y de la violencia a través de la integración y a desarrollar la asertividad.

Desde este planteamiento, se pretende abordar las dificultades que este síndrome plantea, aportando a los agentes implicados un mejor conocimiento, comprensión y modelos de intervención educativa, de manera que contribuyan a mejorar la calidad de vida de este alumnado desde los centros.

Es importante resaltar la idoneidad de utilización de la metodología basada en la tutoría entre iguales para la implementación de la propuesta, pues con ella, no sólo aprenden los alumnos tutelados, sino también los estudiantes que ejercen el papel de tutores. Se trata de un método de trabajo que resulta motivador, ya que el hecho de trabajar con otros alumnos y no con el docente, como en las actuaciones desarrolladas con metodologías tradicionales, favorece la disposición del estudiante ante los nuevos aprendizajes y, por tanto, su rendimiento académico.

Para concluir el presente documento, es preciso señalar la presencia de factores limitadores. Se hace necesario, dado el carácter de esta propuesta, referirse al hecho de que no existe un modelo de intervención exclusivo que pueda ser aplicado en las aulas para todos los estudiantes con Síndrome de Asperger por igual, del mismo modo que ningún método educativo responde a las necesidades de los estudiantes que no presentan estas características.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coronil (Coord.) (2007). *El desarrollo de habilidades sociales como estrategia para la integración en el grupo-clase en la educación secundaria*. Ceuta: IES Siete Colinas, IES Abyla e IES Clara Campoamor.



- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Elices, J. A., Del Caño, M. y Verdugo, M. A. (2002). Interacción entre iguales y aprendizaje, una perspectiva de investigación. *Revista de Psicología general y Aplicada*, 55 (3), 421-436.
- Freire, S., Llorente, M., González, A., Martos, J., Martínez, C., Artigas, J. *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Andalucía: Asociación Asperger Andalucía.
- García, J. A. (1993). *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar*. (Tesis de maestría sin publicar). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Martí, J. B. y Moliner, L. (2015). Una experiencia de tutoría entre iguales fija en Educación Primaria para la mejora de la comprensión lectora y las habilidades sociales. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (2), 206-218.
- Martos, J., Freire, S., Llorente, M., González, A., Martínez, C. y J., Ayuda, R., Artigues, J., (2004). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Valencia: Cristina Sola.
- Monte Gómez-Márquez, C. (2009). Una propuesta metodológica para atender al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en las aulas ordinarias: tutoría entre iguales. *Revista de innovación y experiencias educativas*, 18, 1-8.
- Odluyurt, S., Tekin-Iftar, S., y Ersoy, G. (2014). Effects of School Counselor Supervised Peer Tutoring in Inclusive Settings on Meeting IEP Outcomes of Students with Developmental Disabilities. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 3 (49), 415-428.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Valdebenito-Zambrano, V. y Durán, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 52 (2), 154-176.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(3), 5-25.
- Vived, E., Ramo, S., Carda, J. y Félix, E. (2008). *Programa de Habilidades Sociales, autonomía personal y autorregulación*. Huesca.
- Zardáin, P. C. y Trelles, G. (2009). *El Síndrome de Asperger*. Oviedo: Asociación Asperger de Asturias

INVESTIGACIÓN EN ABANDONO ESCOLAR COMO MEDIDA INCLUSIVA, UNA REVISIÓN DESDE LA LITERATURA.

Bernárdez Gómez, Abraham¹, Parada Gañete, Ana²

Universidad de Santiago de Compostela, España
¹abraham.bernardez@rai.usc.es, ²ana.parada@usc.es,

Resumen. El presente trabajo busca conocer cuál es el estado de la cuestión sobre la problemática del abandono escolar mediante una investigación bibliográfica. Este trabajo, acuciante en nuestro sistema educativo de una forma especial al enmarcarse dentro de las prioridades de Europa 2020 y como circunstancia excluyente para los alumnos, se llevará a cabo mediante una revisión documental sistematizada dentro de las bases de datos seleccionadas, y así conocer de qué bibliografía disponemos. Una vez realizado esto se procederá al análisis de dicha bibliografía para identificar los núcleos temáticos de estudios dentro de esta materia. Tras el análisis e interpretación de los resultados establecemos las conclusiones que estimamos oportunas. Finalmente daremos cuenta de las referencias bibliográficas empleadas.

Palabras clave: abandono escolar, investigación bibliográfica, educación postobligatoria.



INTRODUCCIÓN

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual de la siguiente manera: "La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes. 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". Nosotros pretendemos realizar una aportación a este ámbito mediante la investigación sobre el estado del arte en una de las problemáticas más destacables de nuestro sistema educativo, el abandono escolar.

La lucha contra el abandono escolar posee una relación especial con este aspecto por dos motivos fundamentales, es una de las principales causas de exclusión del sistema educativo y se enmarca dentro de la estrategia Europa 2020. Ésta indica cinco áreas prioritarias de actuación, que a su vez engloban una serie de objetivos. En el caso del apartado referente a Educación, podemos apreciar que dichos objetivos van de la mano. Estos son: tasas de abandono escolar prematuro por debajo del 10%, y al menos un 40% de las personas de 30 a 34 años de edad deberán completar estudios de nivel terciario. Esta demanda responde a la llamada de atención sufrida por parte de las administraciones educativas sobre el empobrecimiento formativo de un considerable sector de la población y la consecuente vulnerabilidad en su desarrollo socio-personal favorecedor de dicho proceso de exclusión.

Así pues, para dar paso al desarrollo del trabajo que se presenta, es menester explicar brevemente su composición. En primer lugar, y pasado este apartado introductorio, mostraremos los objetivos que pretendemos alcanzar con el desarrollo de esta experiencia. A continuación, en el apartado referente al desarrollo de la práctica, daremos explicación del proceso seguido para, posteriormente, dar cuenta de las evidencias encontradas en la búsqueda de información realizada. Por último, se establecerán las principales conclusiones que han surgido a lo largo de todo el proceso y se hará referencia al grado de cumplimiento de los objetivos.

OBJETIVOS

Como podemos anticipar, el objetivo general que proponemos será ofrecer dicha revisión, siendo nuestra meta:

Conocer cuál es el estado de la cuestión sobre la investigación en abandono escolar mediante una investigación bibliográfica.

Sin embargo, para concretar nuestra idea de trabajo podemos desglosar dicho objetivo en los siguientes:

- Identificar, enumerar y describir las bases de datos que sean susceptibles de aportar resultados a nuestra búsqueda.
- Registrar las fuentes documentales sobre la problemática a la que nos enfrentamos siguiendo las pautas establecidas en este tipo de investigaciones.
- Destacar las distintas categorías de estudio o líneas de investigación dentro del abandono escolar.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Los documentos y textos escritos son la principal herramienta y medio de transmisión del conocimiento desde hace siglos. En la actualidad, la digitalización de estos ha supuesto un acercamiento a la sociedad y ha facilitado la propagación los distintos saberes reflejados en ellos. En consecuencia, la utilización de estos materiales es esencial para toda investigación científica, de forma concreta, una revisión bibliográfica.

Este método posibilitará realizar una economía de esfuerzo dado que se concentrará la atención en los textos seleccionados de forma más eficiente, depurando los elementos esenciales de los accesorios. De esta forma, como señalan De la Torre y Navarro (1982), conseguiremos equilibrar nuestro conocimiento de una forma objetiva mediante la aplicación de los rigores del método científico. Así, de acuerdo con lo señalado por Cea D'Ancona (1996) y Pacios (2013), realizaremos una investigación secundaria limitada a recabar y analizar datos de otros investigadores, proporcionando una síntesis del conocimiento acerca de un tema específico.

Una vez señaladas las bases de datos en las que realizar la búsqueda documental se puede dar paso a explicar cómo ha sido el camino seguido para la revisión y los resultados que ésta ha arrojado.

Comenzamos por acceder a “FIADOR”, la herramienta de recursos electrónicos creada por el consorcio de bibliotecas universitarias de Galicia. Al seleccionar las bases de datos, distinguimos los recursos por área, no seleccionamos la materia específica “educación e ensino” dado que se entiende la existencia de bases de datos generales para las ciencias sociales. Una vez hecho esto, la base de datos ERIC nos facilitará los Tesoros referentes a nuestra búsqueda, que serán los descriptores usados más tarde. Dado que se trata de una base de datos en inglés se estableció que el término estandarizado en el catálogo de la UNESCO es “dropouts”. Entre los numerosos tesoros que aparecen, los que mejor se integran en nuestro objeto de estudio son los 5 siguientes: Dropout Attitudes, Dropout Characteristics, Dropout Prevention, Dropout Programs y Dropout Research.

Una vez especificados los descriptores de búsqueda que vamos a utilizar, seleccionaremos las bases de datos que, como señalamos con anterioridad, se



extrajeran de “FIADOR”. Estas serán las indicadas páginas atrás, ERIC, DIALNET, SCOPUS, Teacher Reference Center (TRC) y Web of Science (WOS). A su vez, estableceremos los distintos criterios de truncamiento, posicionales y operadores. Además, aplicaremos distintos filtros o limitadores en las búsquedas, siendo estos, textos escritos desde el 2010 y que estén accesibles.

EVIDENCIAS

Como resultado final de la búsqueda hemos obtenido 48 referencias en la base de datos ERIC, 46 en Dialnet, 14 en TRC, 41 en WOS y 61 en SCOPUS, siendo un total de 209 citas bibliográficas las encontradas. De estos datos podemos destacar la diferencia existente entre la base de datos TRC y el resto de ellas, dado que en la primera se encontró un número escaso de referencias. Además, también cabe destacar la Base de datos SCUPUS, puesto que en ella aparecen mayor número de referencias.

Después de establecer un listado manejable de ellas mediante el gestor bibliográfico Zotero y volcar los documentos en el programa de análisis cualitativo Atlas.ti, procedimos a elaborar un informe que responda a la cuestión planteada, qué temáticas o categorías de análisis podemos establecer entorno al ámbito que se investiga

Categorías de análisis alrededor de la problemática del abandono escolar

Como se había señalado al comienzo de este trabajo, uno de nuestros objetivos era: destacar las distintas categorías de estudio o líneas de investigación dentro del abandono escolar. En esta dirección, se ha procedido a analizar mediante el programa de investigación cualitativa Atlas.Ti las principales líneas sobre las que se estructuran los distintos textos. De esta forma, se pretende dar una estructura a cómo se articulan las distintas líneas de trabajo y los vínculos existentes entre los distintos ámbitos, ya que suponemos un apoyo entre ellas. Como podemos ver a través de la Figura 1, hemos hallado un total de 11 ejes en torno a los que gira la problemática referente al abandono escolar, a las que daremos explicación en las siguientes líneas.

Nombre	Fundamentado	Densidad
✦ Causas y Características	118	3
✦ Políticas administrativas	87	3
✦ Revisión	54	2
✦ Límites del sistema	48	2
✦ Itinerarios posteriores	31	4
✦ Consecuencias	22	5
✦ It_Formativos	18	2
✦ Con_Sociales	10	1
✦ Con_Personales	8	1
✦ It_Laborales	7	2
✦ Con_Económicas	7	1

Figura 1: Densidad y fundamentación en las líneas de investigación.

Revisión

Dentro de la primera línea de investigación, destacar la referente al carácter inicial en cualquier proceso indagador, la revisión del estado del arte o de algún aspecto concreto dentro la problemática a tratar. En este caso, nos encontramos con ambos recorridos. Por un lado tenemos los textos que hacen referencia a la globalidad del ámbito. Y por otro, el más abundante, el referido a aspectos concretos, donde predominan las revisiones de las causas y características sobre abandono escolar.

La tarea fundamental es reunir y organizar esas referencias de forma que se revele como se configura el estado actual del conocimiento sobre el problema o tema educativo elegido. Una revisión, entre muchos aspectos, debe destacar las conexiones existentes, tanto congruentes como no, considerando la objetividad del que la realiza en todo momento.

Causas, Características y Determinantes

La siguiente línea de trabajo es la que más referencias acumula dentro de nuestro proceso de investigación. En los distintos textos codificados en esta línea de investigación podemos destacar una serie de características comunes. Que constituye un proceso a través del cual, el alumno hace un recorrido multidimensional. Esto se traduce en una dificultad añadida para lograr establecer una relación causa-efecto y un vínculo entre los distintos niveles o ámbitos sociales en los que se suceden.

Políticas administrativas y Límites del sistema

Otra de las líneas de trabajo más destacadas y que, en conjunto, suma un mayor número de referencias en nuestro estudio son las referidas a las políticas preventivas llevadas a cabo por la administración y los propios límites de estas del sistema educativo como factor que potencia la problemática del abandono escolar.

La mayoría de los autores coinciden en señalar tres tipos de medidas que establecen las administraciones: preventivas, basadas en incentivar el interés de la globalidad de los alumnos por el aprendizaje y su desarrollo dentro del sistema educativo; de intervención, en las que se trabaja directamente con los estudiantes que se encuentran en riesgo de abandono, evitando la ruptura con el proceso de formación; de compensación, dirigidas a facilitar e incentivar el retorno de aquellos alumnos que abandonaron el proceso formativo antes de alcanzar la cualificación en cuestión.



Consecuencias

En las distintas investigaciones que se han referenciado alrededor del ámbito de las consecuencias podemos destacar una serie de consecuencias que devienen de este problema educativo y que no solo afectan al individuo en cuestión. Estas serían, consecuencias sociales, consecuencias económicas y consecuencias personales.

Dentro de este ámbito nos encontramos a personas que no han interrumpido su desarrollo, por lo que se enfrenta a un escenario, normalmente hostil, sin la preparación para poder desenvolverse con unas mínimas garantías de éxito. Por otro lado se destaca como una extensión de la anterior, dado que dicha situación genera una vulnerabilidad social a la que quedan expuestos. En el caso del ámbito económico, se puede valorar desde dos perspectivas. Existen textos que fundamentan dicha consecuencia en la propia estabilidad económica de los individuos que abandona el sistema educativo. A lo que debemos sumar informes que destacan el incremento presupuestario que supone este problema, elevando el gasto del sistema educativo.

Itinerarios posteriores

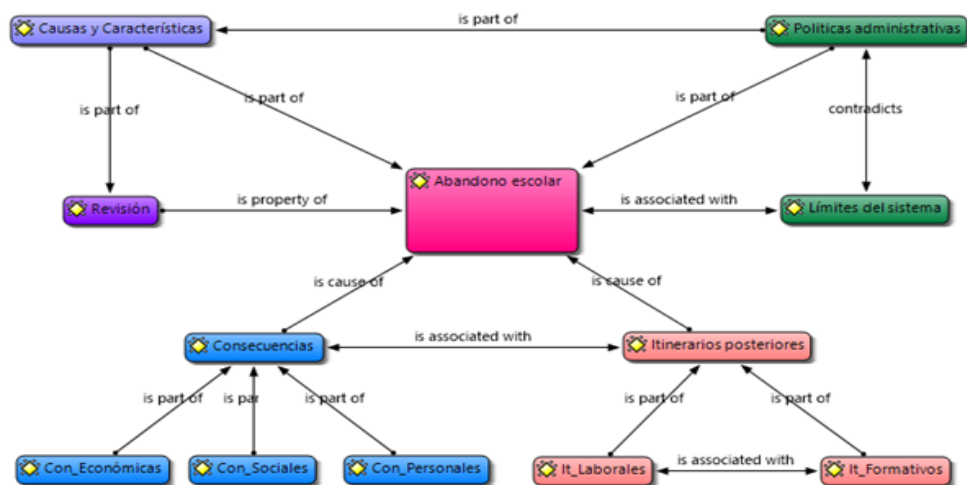
Si hablamos de los itinerarios posteriores a que se produzca el abandono escolar, los distintos estudios que se han elaborado en torno a este ámbito tienen el mismo origen, la transición al empleo. Esto se debe a las dificultades que atraviesa la población que se encuentra en estas circunstancias para poder acceder a su primer empleo como ya destacamos en el punto anterior. Por ello, se destacan las vías de segunda oportunidad y continuidad formativa, como puentes entre su formación y el empleo o para continuar con su formación.

Vínculos entre líneas de investigación

Finalmente, como indicamos al comienzo de este punto, las distintas líneas de investigación descritas poseen una serie de vínculos e interacciones entre ellas que creemos necesario destacar. En la figura 2 podemos apreciar la red semántica generada en el programa Atlas.Ti, mediante la cual se establecen los vínculos que han destacado con mayor solidez.

En un primer lugar, uno de los vínculos principales que aparecieron fue el de revisión con las causas y características. Apreciamos que esto es debido a la recurrencia con la que se realizan revisiones sobre los distintos factores de riesgo alrededor de la problemática de abandono escolar. A su vez, la categoría referente a las distintas causas, determinantes y características mediante las cuales se da este suceso se vincula de una forma contundente con las políticas preventivas de las distintas

administraciones a causa de los propios límites de éstas, lo que crea una contradicción



entre categorías.

Figura 9: Red semántica de líneas de investigación

Por otro lado, como resultado de la problemática de abandono escolar se dan dos líneas de investigación centradas en la fase posterior del suceso que se relacionan con intensidad, los itinerarios posteriores y las consecuencias. Este vínculo se fundamenta en la transversalidad de la problemática que se produce en la transición de la vida escolar a la laboral y que ambos caminos son resultado de este proceso. La explicación de ello subyace en que los itinerarios posteriores surgen como necesidad de paliar las consecuencias de los individuos acaecidas al encontrarse fuera del sistema educativo.

CONCLUSIONES

A través de las distintas estrategias de intervención que se llevan a cabo en la actualidad, podemos inferir que abarcan de una manera amplia los distintos ámbitos abordables referentes a la problemática sobre abandono escolar. Sin embargo, una buena parte de los textos que reflejan dichos programa de actuación señalan una serie de límites compartidos entre los distintos sistemas educativos y programas preventivos. Como ejemplo de ello, nos encontramos con la inercia institucional que, con frecuencia, contamina los distintos procesos y provoca apatía hacia las distintas medidas que se establecen. Por otro lado, mencionar también el corporativismo imperante que fuerza tendencias de enseñanza sin atender de forma adecuada a la casuística individual.



Siendo nuestro objetivo destacar las distintas categorías de estudio o líneas de investigación dentro del abandono escolar. Decir que hemos sido capaces de extraer las distintas temáticas que giran en torno a la problemática del abandono escolar con la mediación de otro programa informático, el Atlas.Ti, de análisis cualitativo. Así, entre otras, señalamos como las principales investigaciones se centran en: el funcionamiento de programas de prevención y cómo se desarrolla su implantación; las características de los alumnos que abandonan sus estudios y cuáles son las causas que llevan a esta situación; las consecuencias, tanto económicas, sociales o personales, que se derivan de este suceso; los itinerarios posteriores que buscan corregir, bien las consecuencias, o bien la integración socio-laboral de dicho alumnado; y, por último, las distintas revisiones que se hacen sobre la problemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cea D´Ancona, M. A. (1996) *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis
- De la Torre, E. y Navarro de Anda, R. (1982) *Metodología de la investigación bibliográfica, archivística y documental*. México: McGraw-hill
- Pacios, A. (2013) *Técnicas de búsqueda y uso de la información*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces
- Comisión Europea. (2017) Los cinco objetivos para la UE en 2020. Recuperado (10/02/2017), de http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_es.htm
- Consortio de Bibliotecas universitarias de Galicia. (2017) FIADOR. Recuperado (10/02/2017), de <http://sp.bugalicia.org/>
- Salvà-Mut, F., Oliver Trobat, M. F., & Comas Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Recuperado (10/02/2017), de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

CONTROVERSIAS EN TORNO A LA ESCOLARIZACIÓN COMBINADA. UN ESTUDIO DE CASO

Forteza Forteza, Dolors¹, Moreno Tallón, Francisca²

Universitat de les Illes Balears, España

¹e-mail: dolorsforteza@uib.es, ²e-mail: francisca.moreno@uib.es

Resumen. Desde que en la década de los ochenta se plantea la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, hemos ido avanzando hacia prácticas inclusivas en los centros ordinarios. Sin embargo, determinados alumnos siguen escolarizados en escuelas especiales, y otros pasan su escolaridad entre un centro especial y uno ordinario, lo que se ha llamado “modalidad de escolarización combinada” (o compartida). A la vez, se han incrementado las unidades educativas específicas en centros ordinarios, que vienen a sustituir, a nuestro entender, las denominadas aulas de educación especial de hace unas décadas.

Estas unidades reproducen, de alguna manera, los inconvenientes y las desventajas de asistir a un centro especial, con el agravante de que la doble escolarización carga en el alumno y su familia el peso de la dualidad, menguando las posibilidades de que el niño o adolescente pueda gozar de las ventajas de acudir a un centro ordinario. En esta comunicación presentamos el inicio de un estudio cuya finalidad es analizar el impacto educativo y social que esta modalidad de escolarización tiene en el alumnado con necesidades educativas especiales. El caso que se expone ya muestra evidencias de los obstáculos que están impidiendo una educación de calidad, lo que nos insta a reflexionar sobre estas barreras que se traducen en procesos de exclusión.

Palabras clave: escolarización combinada, barreras, necesidades educativas especiales, exclusión, inclusión.



INTRODUCCIÓN

Desde que en 1970 la educación especial pasa a ser considerada una modalidad del sistema educativo (Ley General de Educación- LGE), se da impulso a la creación de aulas y centros específicos (CEE) para dar respuesta a un elevado número de personas con discapacidad desescolarizadas. Años después, el movimiento de integración escolar avalado por la LISMI (1982) irá, progresivamente, introduciendo cambios en las prácticas educativas con el apoyo de las directrices normativas que en adelante ser irán estableciendo.

La escolarización combinada no es una modalidad nueva, típica del siglo XXI. Surge a finales de los años ochenta, abriéndose camino dos alternativas para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE): su integración en la escuela ordinaria versus la escolaridad compartida entre la escuela especial y la escuela regular.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), que propugna los principios de normalización e integración escolar, en el capítulo quinto (De la Educación Especial), indica que “la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecer, siempre que sea posible, el acceso a un régimen de mayor integración” (art. 37.3). En este mismo artículo se hace hincapié a la regulación que deberán realizar las Administraciones educativas para favorecer “la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales” (punto 4).

La Ley Orgánica de Educación de 2016 (LOE), viene a ratificar lo que en su momento estableciera la LOGSE. Se reitera que el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) se escolarizará en unidades o centros de educación especial “solo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (art. 74.1).

¿Qué alumnos son, pues, susceptibles de ser emplazados en los CEE o en las unidades que los sustituyen? Aquellos que requieren apoyos generalizados y “atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad intelectual severa o profunda, plurideficiencias o trastornos generalizados del desarrollo” (art. 2.3, Orden EDU/849/2010). El Ministerio, con esta orden, regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo, poniendo énfasis en el que presenta necesidades especiales, reforzando la idea de que estos alumnos, por su discapacidad severa, no pueden ser atendidos en los centros ordinarios, en el marco de las medidas de atención a la diversidad que las propias Administraciones reglamentan, de acuerdo con las leyes de rango superior.

A caballo entre la escolarización del alumnado con NEE en centros ordinarios o en unidades y CEE, se prevé la modalidad “combinada”. En el art. 29.3 se especifica: “De acuerdo con los principios de normalización e inclusión establecidos en el artículo 74.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de

Educación, se promoverán experiencias de escolarización combinada en centros ordinarios y centros de educación especial cuando las mismas se consideren adecuadas para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumnado que participe en ellas” (Orden EDU/849/2010).

Posteriormente, en nuestra Comunidad, se regula, con muchas similitudes, lo establecido en las normativas de ámbito nacional. Amparadas por la legislación proliferan las unidades educativas específicas en centros ordinarios (UEECO), y persisten los CEE creados décadas atrás. Una peculiaridad es que en las islas de Menorca, Ibiza y Formentera este tipo de centro es inexistente.

Sin ser datos definitivos, en la actualidad hay 101 alumnos con NEE matriculados en CEE que comparten su escolarización en un centro ordinario; y a la inversa, 140 matriculados en centros ordinarios que combinan con centros especiales o UEECOs (se ubican en los mismos centros ordinarios).

Faltan evidencias que muestren el impacto de esta modalidad tanto en el alumnado y sus familias, como en el profesorado y en el conjunto de la organización de los centros educativos. Por este motivo, entre otros, nos proponemos, desde un enfoque metodológico cualitativo, analizar los obstáculos que la modalidad de escolarización combinada (centro especial y centro ordinario) impone a la transformación de las escuelas para atender a todos los alumnos; al mismo tiempo que queremos recabar evidencias sobre las barreras a la participación y el aprendizaje que encuentran los alumnos con NEE al estar escolarizados en esta modalidad.

OBJETIVOS

Los objetivos generales del estudio son:

- 1) Conocer la población de alumnado escolarizado en la modalidad combinada, en las Islas Baleares.
- 2) Comparar las regulaciones normativas de las diferentes Comunidades Autónomas.
- 3) Analizar los procesos educativos de estos alumnos a través del estudio de casos.
- 4) Identificar las barreras que esta modalidad de escolarización genera para el cambio de los centros educativos en una dirección inclusiva.

Nos encontramos en una fase inicial de recogida de información con relación al primer y segundo objetivo. La finalidad es tener un mapa de nuestra realidad para profundizar en el alcance que tiene la escolarización compartida; un mapa que se complementará con la comparación de normativas, para indagar en cómo se proyectan las políticas de las diferentes administraciones educativas. Paralelamente, hemos iniciado el estudio de casos y presentamos una síntesis de uno de ellos a continuación.



EL CASO DE BRUNO

Bruno y su escolarización

Tiene actualmente 16 años. Nació prematuro, con bajo peso, después de un parto provocado a raíz de un accidente de tráfico.

En su etapa infantil fue escolarizado en un centro de educación especial concertado, para niños y adolescentes en edad escolar (de 3 a 21 años) con diversidad funcional (parálisis cerebral, pluridiscapacidad y discapacidades afines).

Cuando inicia la educación primaria es escolarizado en modalidad combinada, asistiendo al centro de educación especial tres días a la semana y dos a una escuela ordinaria. Un cambio de residencia hace que Bruno tenga que sufrir una doble transición en el momento de comenzar la educación secundaria obligatoria, continuando su escolarización compartida, ahora en un nuevo centro de educación especial, al que asistirá 2 días, y 3 en un instituto público.

La madre de Bruno no estaba de acuerdo con la propuesta de escolarizar a su hijo en la modalidad combinada; por este motivo no firmó ningún informe psicopedagógico así como tampoco ningún dictamen de escolarización. Se sintió satisfecha al haber conseguido que Bruno pudiera acudir tres días al instituto en lugar de dos como sucediera en la etapa anterior.

No obstante, tras experimentar el agrado de Bruno al asistir al instituto durante su primer curso de la ESO y valorar sus avances en el aprendizaje, pidió un cambio en la modalidad de escolarización: que su hijo fuera admitido permanentemente en el centro de secundaria, tema que se debatió por parte del equipo docente. Si bien el profesorado y las maestras de apoyo manifestaron su conformidad, el orientador consideró que no era ésta la mejor opción, reafirmando la propuesta de que continuase con la modalidad de escolarización combinada. Incluso se llegó a plantear la posibilidad de solicitar a la consejería de educación la apertura de una UEECO en el propio centro.

En estos momentos, Bruno está cursando cuarto de la ESO y cuando asiste al instituto recibe atención por parte de una maestra de apoyo en las asignaturas que lo precisa, de un fisioterapeuta y de un auxiliar técnico educativo (ATE).

La voz de Bruno

“Si pudiera elegir estaría siempre en el instituto”. Estas palabras reflejan no sólo el deseo de Bruno, sino también su satisfacción al poder estar en un entorno normalizado, compartiendo con sus iguales experiencias de aprendizaje. Otras evidencias muestran la poderosa fuerza de la voz de Bruno:

“Me gusta trabajar con el ordenador al mismo tiempo que mis compañeros también lo hacen y no ser yo el único que lo utilice”.

“Ir de salida a la piscina con toda la clase ha sido toda una experiencia, nunca lo había hecho antes”.

“La asignatura que más me gusta es lengua porque hacemos trabajo en equipo y exposiciones orales con PowerPoint”.

“En mi clase tengo muchos amigos”.

“Cuando el profesor de educación física coge otra silla de ruedas y jugamos todos es divertido”.

Bruno se siente acogido y valorado y manifiesta que cuando está en el instituto siente que sus compañeros son como él; por el contrario, cuando acude al centro específico no, remarcando que allí no le hablan.

La voz del profesorado

El grado de implicación y compromiso del profesorado con el aprendizaje de Bruno ha sido y continúa siendo muy desigual. Por regla general, el equipo docente del centro ordinario no tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de Bruno, y otorga a la escolarización combinada más dificultades que beneficios. Algunas evidencias se reflejan en las siguientes manifestaciones:

“No es fácil evaluar a un alumno ni saber su progreso si su asistencia a las clases es intermitente, parece el Guadiana” (profesor de Química).

“La coordinación con el centro especial es una vez al trimestre, es muy escasa y a veces se limita a un puro trámite burocrático y no a tratar de mejorar la intervención con el alumno” (maestra de apoyo).

“Sinceramente, no me preocupa si aprende o no porque está aquí para que se socialice; yo no evaluo a Bruno igual que al resto de alumnos de su clase” (profesora de Lengua Catalana y Castellana).

“Se hace complicado cubrir las necesidades desde una perspectiva inclusiva cuando tus compañeros docentes sólo ven las limitaciones del alumno; sin embargo sus compañeros son la fuente máxima de inclusión que nos ayuda a los maestros de apoyo a seguir adelante” (maestra de apoyo).

“Pobrecito, debería estar en otro sitio mejor atendido” (jefe de estudios).

La visión del centro de educación especial, aunque desde otro punto de vista, no difiere de la del centro ordinario en cuanto a la consideración de que esta modalidad ha supuesto más obstáculos que facilitadores. Así lo expresa la tutora de Bruno (maestra de educación especial):

“La madre no quiere que su hijo esté en nuestro centro, cada día nos manifiesta lo feliz que está en el instituto y que lo que hace ahí no lo hace aquí (se refiere a que Bruno cuando asiste al CEE tiene dificultades de control de esfínteres,



cosa que no sucede en el instituto).

“La relación con la madre es complicada porque no quiere que su hijo esté con nosotros, tiene unas expectativas no muy realistas de su hijo”.

Y al hilo de esta última cita, a la madre le cuesta entender el porqué de la discrepancia entre los mensajes positivos que recibe Bruno en el instituto y los negativos que capta en el CEE: “mi hijo es el mismo cuando está en un sitio o está en el otro”.

ALGUNAS REFLEXIONES INICIALES

Compartimos con Rojas y Olmos (2016) que los centros de educación especial “no pueden ser un obstáculo al desarrollo de un sistema educativo más inclusivo, sino parte de la solución” (p. 331), siempre y cuando se transformen en centros de apoyo a la inclusión. Consideramos que para avanzar hacia prácticas inclusivas en los centros ordinarios habría que analizar y evaluar el impacto de la escolarización combinada en las experiencias vitales de los alumnos con NEE. Por otra parte, habría que analizar de qué manera esta modalidad favorece o no la colaboración entre los centros de educación especial y los centros ordinarios y su progresiva revisión; si se promueve la participación y el aprendizaje de los alumnos; el grado de satisfacción de las familias; el compromiso de los profesionales con el cambio estructural de ambos centros, caminando juntos hacia la dirección de la inclusión educativa; y las barreras u obstáculos que imperan para la transformación de los centros, tanto especiales como ordinarios.

Es también necesario examinar el sustrato normativo-ideológico que subyace en los dictámenes de escolarización, haciendo propuestas informadas que ayuden al cambio real; un cambio que se dirija a romper con la ya vieja e insostenible concepción de que hay dos tipos de alumnos, los especiales y los que no.

Estamos de acuerdo con Ainscow y Miles (2009) que el reto de responder a la diversidad de los alumnos subraya la importancia de procesos de aprendizaje sustentados en la colaboración y “el empleo de la evidencia como un medio para estimular la experimentación [...]” (p. 169), con el fin de “orientar estos procesos en una dirección más inclusiva” (p. 170).

Recordando a Pere Pujolàs –quien nos ha marcado en la manera de entender la escuela inclusiva- tomamos como referencia una cita de su libro *Marques de foc. Lliçons de Pedagogia*¹¹⁶; “la escuela que no es inclusiva, no es digna de llamarse escuela. Hablar de escuela inclusiva es, en cierta manera, una redundancia: si no es inclusiva ya no es propiamente escuela”. En esta línea nos pronunciamos: mientras haya niños y adolescentes que sigan ubicados en ambientes segregadores (UEECOs y CEE), durante toda o una parte de la jornada escolar, podemos disfrazar la realidad

¹¹⁶ Lección de jubilación que impartió el 20 de noviembre de 2013 en la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

argumentando que eso es lo mejor para la educación de estas personas, pero lo cierto es que la escuela ordinaria pierde uno de sus más valiosos principios, la igualdad de oportunidades, si no se reconstruye a sí misma ahondando en sus enfoques y cuestionando las prácticas que excluyen. Y si la escuela especial no se reinventa a sí misma compromete la innegable necesidad de incluir a todos y, por consiguiente – parafraseando de nuevo a Pujolàs, “tampoco es digna de llamarse escuela” en el siglo XXI.

Muchos de esos niños y adolescentes que tan acostumbrados estamos ya en categorizar como “alumnos con necesidades educativas especiales” son objeto de profunda hostilidad; tener que acomodarse continuamente a dos medios (la escuela ordinaria y la especial) como poco debería considerarse un ataque contra la propia dignidad. Y las administraciones educativas son cómplices al legitimar ciertas medidas que se conforman como coartadas cuasi perfectas para no afrontar la reforma “radical” –dirá Slee (2012)- “de manera que la inclusión se convierta en una opción viable” (p. 162).

Si compartimos con el mismo autor que “la educación inclusiva apela a nuestra capacidad de reconocer y comprender la mecánica de la exclusión” (Slee, 2012, p. 164), estaremos de acuerdo en que Bruno es una persona excluida, y lo es en dos entornos aunque sea de manera distinta, mientras su “voz” queda devaluada (el deseo de estar, participar y aprender en el centro ordinario) entre dos “arquitecturas escolares” cuanto menos tradicionales.

Crear culturas inclusivas requiere cambios importantes en las actitudes, el pensamiento pedagógico, el currículo, la organización escolar, las relaciones que se establecen con las familias, con la comunidad, etc. La propuesta de escolarización combinada es engañosa, y lo es porque todo el proceso está condicionado por la singularidad del niño y del adolescente, mientras que la estructura de ambos emplazamientos se resiste a cambiar su esencia para ser la una y la otra “escuelas” (claro está, inclusivas en la línea de la que hablaba Pujolàs).

Slee es contundente cuando dice:

La educación inclusiva no es un problema técnico que resolver mediante un conjunto de medidas compensatorias, sean adaptaciones curriculares, la disposición física de la escuela, la forma de la prueba y la provisión de ayudantes para interpretar lo mejor que puedan las instrucciones del maestro. [...]. La educación inclusiva debe declararse como una empresa mucho más radical y creativa. Es, simultáneamente, una táctica y una aspiración. Es también una declaración de valor (2012, p. 161).

Y esto nos recuerda el texto de Echeita (2009) en el que uno de sus epígrafes lleva por título “Ya no, pero todavía tampoco” (p. 27). Ciertamente, ya no estamos en ese momento en que los “deficientes” vivían entre los muros alejados de las miradas de los otros, pero todavía tampoco podemos decir que la educación inclusiva alcanza a todos. Como señala el autor, todavía estamos lejos de esta compleja aspiración (Echeita, 2009).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE – Horsori.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-47). Barcelona: ICE – Horsori.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- 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 en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en la ciudades de Ceuta y Melilla. BOE núm. 83, de 6 de abril de 2010.
- Pujolàs, P. (2015). *Marques de foc. Lliçons de Pedagogia*. Vic: Universitat de Vic.
- Rojas Pernia, S. y Olmos Rueda, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 20(1), 324-339.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

EJE TEMÁTICO



PRÁCTICAS INNOVADORAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD



APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: UNA ACTIVIDAD INTERDISCIPLINAR EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL

**Chocarro de Luis, Edurne ¹, Alonso Ruiz, Rosa Ana ²,
Pascual Sufrate, María Teresa ³**

Universidad de La Rioja, España

¹e-mail: edurne.chocarro@unirioja.es, ²e-mail: rosa-ana.alonso@unirioja.es,

³e-mail: teresa.pascual@unirioja.es

Resumen. Las asignaturas de Educación Inclusiva y Respuesta a la Diversidad y, Trastornos del Desarrollo y Dificultades del Aprendizaje de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de La Rioja persiguen la finalidad de sensibilizar a los estudiantes ante el concepto de diversidad y enseñar a gestionarla como un valor que motiva la mejora y el cambio en la enseñanza. Para ello se presentan dos experiencias, en el marco de la formación inicial de maestros, que trasladan a los futuros maestros desde las aulas universitarias a las aulas de los colegios para poner en práctica sus actividades, previamente adaptadas a los contextos y necesidades, que giran en torno a la celebración de la semana cultural y del día del libro, enmarcado en el Aprendizaje Servicio. Con el desarrollo de estas iniciativas se consigue estrechar una red de colaboración entre la escuela y la universidad acercándose a contextos más significativos e inclusivos.

Palabras clave: educación inclusiva, diversidad, aprendizaje-servicio, escuela.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La asignatura de Educación Inclusiva y Respuesta a la Diversidad así como Trastornos del Desarrollo y Dificultades del Aprendizaje se imparten con carácter obligatorio tanto en el Grado de Educación Infantil como de Primaria en la Universidad de La Rioja, aunque difieren en el número de créditos siendo anual para los primeros y semestral para los estudiantes de Primaria. Estas materias tienen como propósito que los futuros maestros desarrollen la capacidad de diseñar espacios educativos que permitan la participación de todo el alumnado al margen de sus necesidades y diferencias (Echeita, 2012, León Guerrero, 2011). Para su alcance, uno de los objetivos más concretos es, primeramente, sensibilizar a los estudiantes ante el concepto de diversidad y sus distintas manifestaciones. Esto es, que tomen conciencia que la diversidad es una característica inherente a la persona que se manifiesta en rasgos, por un lado, personales que pueden ser físicos en cuanto a sexo o salud y psicológicos como ritmos de aprendizaje o capacidad entre otros, y, por otro, sociales en relación a país de procedencia (Casanova, 2011). Además, también se hace hincapié en garantizar la igualdad de oportunidades respetando las diferencias propias de cualquier persona en una situación normalizada (Ainscow, 2008; Arnáiz Sánchez, 2003).

En definitiva, las asignaturas persiguen una doble finalidad, enseñar a los estudiantes a gestionar la diversidad y, al mismo tiempo, saber apreciar esta heterogeneidad como un valor añadido que motiva la mejora y el cambio en la enseñanza pero que, a su vez, es un valor a inculcar en sus futuros estudiantes. Para que así, “profesorado y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (UNESCO, 2005, p.15).

No obstante, el mero diseño de una unidad didáctica y su presentación en el aula de la universidad al resto de compañeros no permite lograr uno de los principales resultados de aprendizaje expuestos en las guías de sendas asignaturas: demostrar su competencia en la creación de espacios de aprendizaje para atender a la diversidad del alumnado que hagan realidad los principios de la educación inclusiva. Por ello, las profesoras responsables de estas materias organizan dos experiencias que permiten a los alumnos trasladar a un aula concreta los trabajos realizados en sesiones de clase en la universidad, todo ello enmarcado en el Aprendizaje Servicio (Santos Rego, Sotelino Losada y Lorenzo Moledo, 2015). De este modo, los estudiantes tienen la oportunidad de apreciar el significado de diversidad, así como su valor y riqueza, como futuros maestros y maestras. Pero principalmente, como indican García García y Benítez Gavira (2014), cubrimos, como profesoras, “nuestro interés por construir una propuesta didáctica en el marco de la formación inicial de maestros/as donde nuestros/as estudiantes aprenden a través del desarrollo de proyectos reales que den respuesta a necesidades de nuestro entorno” (p. 70).

OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto de innovación es contribuir a mejorar el aprendizaje de los futuros docentes extendiendo el proceso formativo en los CEIP a través del aprendizaje servicio, concretado en los siguientes objetivos específicos:

- a) Asentar desde la práctica los contenidos clave de las asignaturas de Educación inclusiva y respuesta a la diversidad y Trastornos del desarrollo y dificultades de aprendizaje.
- b) Sensibilizar a los alumnos sobre el concepto de diversidad en el aula y su valor como motor de mejora didáctica.
- c) Coordinar determinadas prácticas y trabajos entre dos asignaturas de un grado para que el alumno adquiriera de forma integrada algunas de las competencias específicas desde un enfoque interdisciplinar.
- d) Estrechar vínculos entre la universidad y los centros educativos para mejorar la calidad del aprendizaje y prepararles para su futura profesión.
- e) Ensamblar el contenido de las materias en el Aprendizaje Servicio-

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Ya en el curso 2012/2013 las profesoras responsables de la asignatura de Educación Inclusiva y Respuesta a la Diversidad y, Trastornos del Desarrollo y dificultades del aprendizaje, conciertan una reunión con el director y jefe de estudios de dos centros de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Logroño, con el objetivo de acordar una propuesta o experiencia que permita que los estudiantes de la universidad se aproximen al colegio para desarrollar una actividad inclusiva previamente organizada (como trabajo obligatorio de las materias). Pero, además, pactan una propuesta de trabajo que se ensamble en la programación anual del centro educativo sin obligar a cambios o modificaciones inoportunas que rompan el día a día del centro. En definitiva, se pretende organizar una actividad donde todos obtengan un beneficio tanto de aprendizaje como de ayuda a la comunidad en el marco del aprendizaje servicio.

Tras la reunión, y partiendo de los objetivos de las asignaturas antes mencionadas, se establece que puede resultar de interés para todos colaborar en la celebración de la semana cultural y del día del libro, ya que las materias se imparten en el segundo semestre en Educación Primaria y con carácter anual en Infantil, por lo que se dispone de tiempo para su organización. Esto es, en la reunión de enero se acuerda que:

1. Los centros educativos deciden el tema de la semana cultural y los estudiantes de la universidad organizan los talleres para trabajarlo de acuerdo a la etapa



de infantil y primaria, estas actividades deben adaptarse a las necesidades de los niños, su etapa evolutiva y características del centro.

2. Las unidades didácticas en torno a los libros tendrán su salida como actividades de cuentacuentos en fechas próximas al día del libro y, además, se limita la duración de las sesiones a 90 minutos. Es decir, los centros educativos prestan sus aulas de infantil y primaria durante 90 minutos para que los estudiantes de la universidad puedan desarrollar su trabajo en torno al libro seleccionado, este libro debe versar sobre temas de igualdad, diversidad, etc.

Las asignaturas son obligatorias tanto en el Grado de Educación Infantil como de Primaria (turno de mañana y tarde) y, por tanto, las cursan todos los estudiantes matriculados, aproximadamente la cifra asciende a más de 200. Para dar cabida a todos los estudiantes, se fueron sumando más centros que aceptaron las propuestas fácilmente como el centro concertado Compañía de María cuyo horario lectivo es mañana y tarde.

Son varias las reuniones mantenidas entre los equipos directivos y el profesorado de la Universidad de La Rioja con el fin de concretar lo más posible las experiencias a las necesidades de unos y otros. Siempre estas reuniones han sido fundamentales para el buen desarrollo del proyecto y la coordinación también entre las áreas implicadas; de ahí la consolidación del proyecto. A continuación, en la tabla 1 se presentan los cursos y centros participantes en la actividad del día del libro

Curso y grado	Centros
Curso 2012-2013 Educación infantil y primaria	CEIP Obispo Blanco Nájera CEIP Caballero de la Rosa CEIP Las Gaunas
Curso 2013-2104 Educación infantil y primaria	CEIP Obispo Blanco Nájera CEIP Caballero de la Rosa CEIP Las Gaunas
CURSO 2014-2015 Educación infantil y primaria	CEIP Gonzalo de Berceo CEIP Vuelo Madrid Manila CEIP Madre de Dios Centro Concertado Compañía de María (turno de tarde)
CURSO 2015-2016 Educación infantil y primaria	CEIP Gonzalo de Berceo CEIP Caballero de la Rosa CEIP Madre de Dios Centro Concertado Compañía de María (turno de tarde)

Tabla 1. Organización anual de los centros participantes en el día del libro.

Los centros educativos participantes inicialmente fueron seleccionados en base a su ubicación próxima a la universidad y/o contactos establecidos, pero han ido variando llegando a centros cuyo alumnado está en desventaja social para que así los estudiantes universitarios tengan la oportunidad de considerar la diversidad en todas sus dimensiones: física pero también social y económica. Además, de ofrecer así la oportunidad de conocer más de cerca su futura realidad social.

Los centros educativos solicitan repetir en próximos años pero, como líneas futuras, se pretende llegar a más centros a pesar de que no estén próximos a la Universidad y el desplazamiento sea más complicado.

En la tabla 2 se especifica la organización de la semana cultural entre el profesorado de las asignaturas de Trastornos del desarrollo y dificultades del aprendizaje y Educación inclusiva de acuerdo al curso, centro, temática de la semana cultural y los talleres trabajados.

Curso y grado	Centros	Temática	Talleres trabajados
Curso 2012-2013: Educación infantil y primaria	CEIP Obispo Blanco Nájera	Historia	Talleres de fuego, pinturas rupestres, arqueología, caza y barro.
Curso 2013-2014: Educación infantil y primaria	CEE Marqués de Vallejo y CEIP Obispo Blanco Nájera	La Rioja	Bailes y juegos tradicionales, leyendas, camino de Santiago.
Curso 2014-2015: Educación primaria Educación infantil	CEIP Obispo Blanco Nájera y CEIP Gonzalo de Berceo y CEE Marqués de Vallejo	La música en el mundo. Castillos y princesas	Canciones de los cinco continentes Cuentos de princesas, la vida en los castillos, castillos en La Rioja.
Curso 2015-2016 Educación infantil	CEIP Obispo Blanco Nájera, CEIP Gonzalo de Berceo	Juegos olímpicos	Juegos colectivos, antorcha, etc.

Tabla 2. Organización anual de los centros participantes en la Semana cultural.

En ocasiones han variado los centros participantes en base a su disponibilidad, afinidad de la temática seleccionada y coordinación de días y horas en base al horario de las asignaturas implicadas

Cada grupo acude a un centro en el horario correspondiente al grupo reducido (clase de prácticas) de la asignatura en cuestión. De este modo, los estudiantes visitan distintos centros y el profesorado de la Universidad puede asistir para supervisar la actividad y recibir las valoraciones de los maestros.

EVIDENCIAS

Esta experiencia de Aprendizaje Servicio ha permitido mejorar los procesos de evaluación de sendas materias en dos sentidos. Por un lado, permite que los alumnos sean evaluados de modo integral atendiendo a las competencias indicadas en las guías docentes de las asignaturas implicadas, así, la evaluación se divide en tres actividades:



- 1) Entrega de un dossier donde se detalla la programación de la actividad y reflexión personal de la misma;
- 2) Desarrollo de la actividad en un centro educativo donde se pueden apreciar el componente práctico del trabajo y, por tanto, evaluar las competencias de carácter práctico expuestas en las guías docentes que además son evaluadas por el tutor de la universidad y el maestro del aula en cuestión;
- 3) Exposición oral donde los estudiantes describen la actividad, aprendizajes adquiridos, anécdotas, materiales utilizados al resto de compañeros para aprender, entre todos, de las experiencias personales. Se evalúan entre los compañeros a partir de una rúbrica.

Por otro lado, la evaluación tiene tres vértices: el profesorado responsable de la asignatura quien evalúa el dossier y la exposición oral a través de una rúbrica, el maestro tutor de los distintos centros quienes valoran el trabajo mediante un cuestionario que el profesorado universitario recoge y comenta con ellos y dispensa *feedback* a los estudiantes tras el desarrollo de la actividad (comentarios que los estudiantes consideran de gran valor para su mejora). El tercer vértice estaría constituido por los propios universitarios que realizan un análisis de su propia práctica a través de una reflexión, donde deben contemplar aspectos a mejorar, positivos y aprendizajes adquiridos, así como evaluar la exposición oral.

Especialmente, los futuros maestros valoran la oportunidad de convertirse en agentes activos de su aprendizaje, se motivan con la idea de ir a las aulas a poner en práctica las actividades desarrolladas en el papel durante el desarrollo de las clases universitarias y, así lo manifiestan en las reflexiones recogidas en su dossier de prácticas al considerar estas experiencias como las actividades más didácticas de las materias y, a su vez, corroboran que los objetivos planteados se cubren:

“Al ir a los colegios hemos podido vivir de cerca la experiencia del aula. Me gustó la práctica de los cuentos de la inclusión ya que en el centro en el que estuvimos había mucha inmigración y no había estado nunca” C. N.

“La práctica que más me gustó es la del día del libro que fuimos al colegio, porque considero que es en la que más experiencias nuevas viví ya que nunca había estado en un aula con un 100% de inmigración y aprendí muchísimo de la práctica y sobre todo de lo que la maestra nos contó respecto a cómo trabaja en esa aula” S. T.

“La práctica que destaco es la del cuento de integración y semana cultural, donde tuvimos que ir a un aula de 2º de Educación Infantil y exponer un cuento en relación a la inclusión. Me sentí muy satisfecha con el trabajo realizado ya que el esfuerzo tuvo su recompensa y a los niños les encantó” C. P.

“La práctica que más me gustó es la del día del libro porque pudimos sentir más cercana la experiencia como una maestra de infantil” A. F.

“Con estas visitas, vives en primera persona la experiencia de los profesores en un día ordinario de sus vidas”. E.F

“Vivencias como esta son las que te hacen darte cuenta de que la labor del profesor en la educación de las personas es muy importante, y que somos nosotros quienes con nuestra dedicación podemos, primero, detectar aquellos problemas que puedan presentar nuestros alumnos, y segundo, ayudarles a corregirlos en la medida de lo posible para que todos puedan llegar a valerse por sí mismos el día de mañana y se sientan útiles para la sociedad”. M.G

Por su parte, los maestros y directores de los centros participantes valoran muy positivamente la presencia de estudiantes de grado en sus aulas pues acercan la universidad a su alumnado, a veces muy alejado del mundo universitario. Además, llegan a afirmar que les aporta nuevas ideas y recursos. Por ello, consideran necesario la continuidad de este de prácticas en beneficio de sus alumnos/as, de los estudiantes y de ellos mismos como docentes.

“Esta experiencia aporta al alumnado de nuestro centro un punto de vista diferente de lo que es la figura del maestro. (...) Ver a estos jóvenes, la mayoría, con ganas de aportar puntos de vista diferente, nuevas tecnologías, nuevos métodos, metodologías, etc. Es algo enriquecedor para nuestros alumnos. Les enseña a adaptarse a diferentes formas de trabajo y además les aporta la frescura de quien acaba de empezar y está cargado de ilusión y ganas por agradar y ganarse a sus pupilos.” D. H. (director de un centro participante)

“Para los futuros maestros supone una experiencia enriquecedora, que les aporta una visión más real del mundo de la discapacidad y nuestros alumnos disfrutan con ellos, les gusta conocer a gente nueva, les cuentan “sus cosas”, les muestran sus cuadernos, y los más atrevidos se acercan a ellos a saludarles y darles un beso... (...) Nosotros valoramos de forma sumamente positiva las experiencias realizadas: para nuestros alumnos supone la apertura a experiencias y personas diferentes y, a ellos les ayuda a enfrentarse a la realidad del día a día, sintiéndose MAESTROS” (M. P. A., directora de un centro participante)

CONCLUSIONES

Experiencias de este tipo permiten estrechar una red de colaboración entre la escuela y la universidad que ha permitido, por un lado, adaptar el proyecto tanto a las necesidades de los centros como a demandas de aprendizaje de los estudiantes universitarios y, por otro, favorecer el desarrollo profesional docente y la mejora de las relaciones entre estas instituciones, enmarcado bajo el modelo de aprendizaje servicio.

La posibilidad de trasladar el trabajo realizado en las clases de la universidad a un aula concreta permite poner en práctica las competencias como futuros docentes y favorecer la mejor comprensión de los conceptos clave de la asignatura, así como de los centros educativos, ya que han entrado y compartido vivencias con alumnos y



maestros, por lo que han vivido y sentido la escuela, convirtiéndose en un contexto más significativo e inclusivo.

El trabajo colaborativo y la constante coordinación universidad-centros educativos, así como también entre las profesoras de la universidad implicadas en el proyecto, es la clave para propiciar estos aprendizajes y los espacios de mejora, apoyo y encuentro profesional. Así, atendemos a una reivindicación de los estudiantes: la oportunidad de acercarse a un centro educativo y hacer prácticas en los cursos inferiores a la asignatura del practicum en el último año.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 1-24.rr
- 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 inclusiva*, Volumen 7, Número 2, 69-83.
- León Guerrero, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 145-164
- Santos Rego, M.A.; Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la Universidad*. Barcelona: Octaedro
- Tapia, M. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

JUEGOS UNIVERSITARIOS “CONRADO DURÁNTEZ”. UNA EXPERIENCIA INNOVADORA E INCLUSIVA PARA EL ALUMNADO DE LA UAM.

Calle Molina, M^a Teresa¹, Jiménez de la Fuente, Augusto²,
Martínez Gorroño, M^a Eugenia³

Universidad Autónoma de Madrid, España

¹e-mail: mariat.calle@uam.es, ²e-mail: agosto.jdlf@gmail.com,

³e-mail: eugenia.martinez@uam.es

Resumen. A partir del trabajo conjunto del *Centro de Estudios Olímpicos* y el *Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana* de la *Universidad Autónoma de Madrid* se propuso al alumnado de *Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* la experiencia de vivencias deportivas con un sistema de puntuación y un planteamiento inclusivo desde la perspectiva de los valores del ideario olímpico con el nombre de “Juegos Universitarios Conrado DuránteZ”. La creación de estos Juegos planteó la posibilidad de vivenciar una jornada deportiva a través de la filosofía olímpica que permitió al alumnado la práctica como jugadores y responsables de encuentros de deportes específicos como Goalball o baloncesto inclusivo. Esta experiencia favorece la visibilidad de estos deportes minoritarios en los entornos educativos y su difusión entre el futuro profesorado de Educación Física, proporcionando una herramienta más para favorecer entornos inclusivos y actitudes diferentes en los comportamientos y ante los resultados deportivos.

Palabras clave: olimpismo, deporte inclusivo, Centro de Estudios Olímpico, valores olímpicos.



MARCO TEÓRICO

La restauración de los Juegos Olímpicos (JJO) fue impulsada por su precursor, Pierre de Fredy Barón de Coubertin, descrito por Duránte Corral (s.f.) como “un pedagogo, un educador, un filántropo, un humanista, que siempre había concebido al deporte y a la gran fiesta olímpica como generadores de paz y cultura” (p.6). Coubertin es conocido por la restauración de los JJO pero realizó numerosos proyectos pedagógicos como “el Bureau International de Pédagogie Sportive” (Boulogne en Krüger, 2011, p. 120). Su imperiosa necesidad por la reforma educativa le llevó a no presentarse a la reelección de la presidencia del *Comité Olímpico Internacional* (COI) para así, fundar la *Unión Pedagógica Universal*, que intentaba dar respuesta, según sus reflexiones, a los males que sufría Europa, los cuales, provenían de la debilidad que la educación europea padecía en aquel momento (Coubertin en Solar Cubillas, 2003). Fue por ello que Coubertin deseaba unir su nombre con el de una gran reforma educativa ya que creía que lo más importante en la vida de los pueblos era la educación (Coubertin en Duránte Corral, 2004).

Para salvaguardar la intencionalidad que tuvo Pierre de Coubertin, *la Carta Olímpica Internacional*, que se autodefine como “la codificación de los Principios Fundamentales del Olimpismo...” (COI, 2014, p.10), le define así:

El Olimpismo es una filosofía de vida, que exalta y combina en un conjunto armónico las cualidades del cuerpo, la voluntad y el espíritu. Al asociar el deporte con la cultura y la educación, el Olimpismo se propone crear un estilo de vida basado en la alegría del esfuerzo, el valor educativo del buen ejemplo, la responsabilidad social y el respeto por los principios éticos fundamentales universales (Ibidem)

Como Principio Fundamental nº 2, se afirma que: “El objetivo del Olimpismo es poner siempre el deporte al servicio del desarrollo armónico del ser humano, con el fin de favorecer el establecimiento de una sociedad pacífica y comprometida con el mantenimiento de la dignidad humana” (COI, 2014, p.13)

Por otra parte, los principios 4 y 6 afirman que el Movimiento Olímpico se propone: “favorecer el establecimiento de una sociedad pacífica y comprometida con el mantenimiento de la dignidad humana” y que “La práctica deportiva es un derecho humano. Toda persona debe tener la posibilidad de practicar deporte sin discriminación de ningún tipo y dentro del espíritu olímpico” (COI, 2014, p. 13). Aunque el *Principio Fundamental* que explicita su reconocimiento hacia la inclusión es el número 6 que citamos textualmente: “El disfrute de los derechos y libertades establecidos en esta Carta Olímpica debe garantizarse sin ningún tipo de discriminación, ya sea por raza, color, sexo, orientación sexual, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, riqueza, nacimiento u otra condición” (Ibidem)

Para proporcionar una difusión internacional del ideario olímpico existen ciertos organismos en la propia estructura. Thomas Bach, presidente actual del COI, puso de manifiesto en su discurso de inauguración de los *JJO de Río de Janeiro 2016*

afirmó que “La misión del COI es poner el deporte al servicio de la humanidad” y así “promover los derechos y la inclusión de las personas con discapacidad en los Juegos Paralímpicos y más allá” (2016, p.13). Para ello, estructuras como *Academia Olímpica Internacional* y las *Academias Olímpicas Nacionales* tratan de difundir los Principios Fundamentales del olimpismo dentro de cada país (Durántez, 2015).

La *Academia Olímpica Española* (AOE) fue la primera de la historia, constituyéndose en 1968; a través de ésta, se crearon los *Centros de Estudios Olímpicos* (CEOs) como delegaciones de la misma, para cumplir con sus objetivos en las comunidades universitarias (Gutiérrez y Martínez, 2013). Con estos propósitos, el CEO de la *Universidad Autónoma de Madrid* (UAM) se creó en 2006 por un convenio entre el *Comité Olímpico Español* (COE), la AOE y esta universidad, a fin de impulsar y desarrollar actividades “relativas a la investigación y difusión del Movimiento Olímpico, los principios filosóficos y humanísticos que conforman el espíritu de los Juegos Olímpicos, así como sus circunstancias, evolución histórica y sociológica” (Universidad Autónoma de Madrid, 2016, párr. 3).

Como una actividad de difusión más, el CEO de la UAM junto con el *Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana* (EFDyM) de la *Facultad de Formación del Profesorado y Educación* (FPyE) iniciaron y dieron soporte a la creación en 2014 de los *Juegos Universitarios Conrado Durántez*.

OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es mostrar la experiencia didáctica de los *Juegos Universitarios Conrado Durántez* que se celebran en la UAM bianualmente. Los objetivos específicos son (a) Poner de manifiesto su génesis e intencionalidad y (b) Describir el desarrollo y circunstancias de la última edición.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Génesis y objetivo

El origen de los *Juegos Universitarios Conrado Durántez* surgió en 2013 a raíz del establecimiento del *Premio a los Valores Olímpicos*, una idea que partió del CEO de la UAM y de su directora la Dra. María Eugenia Martínez Gorroño con la perspectiva de reconocer anualmente al alumno o alumna que durante sus cuatro años de estudios del *Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (CAFyD) haya sido un ejemplo de los valores que implica el ideario olímpico. Paralelamente surgió la posibilidad de crear una competición bianual en la que el alumnado de CAFyD tuviera la oportunidad de conocerse y competir mediante la práctica de deportes de diverso carácter: olímpicos y paralímpicos y con carácter inclusivo, concienciando sobre la situación de las personas con diversidad funcional y creando una competición en la que el respeto a los valores olímpicos fuera lo más importante. El objetivo era proporcionar al futuro profesorado de *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) y *Bachillerato*, una experiencia personal y una



herramienta potencial para su futura docencia. Con ello, el CEO de la UAM, cumplía con su compromiso de difundir entre su comunidad universitaria, el talante y el comportamiento orientado por la filosofía olímpica para “favorecer el establecimiento de una sociedad pacífica y comprometida con el mantenimiento de la dignidad humana” (COI, 2014). También se pretendía celebrar un reconocimiento a la pionera y prolongada labor en favor del olimpismo en todo el mundo, desarrollada por el español internacional Conrado Durántez, actual presidente de la AOE.

Organización previa

En el equipo organizador, dirigido por Augusto Jiménez de la Fuente exalumno de CAFyD y miembro del CEO de la UAM, participaron: alumnado, ex alumnado y profesorado del grado de CAFyD que acordaron de forma consensuada los diversos roles y sus participantes, repartiendo tareas como: la elaboración del cartel y la publicidad interna, la elaboración de las fichas de puntuación y su actualización, la distribución de horas y espacios, la organización de la ceremonia de clausura y los premios y otros muchos aspectos de un evento que necesitaba de coordinación longitudinal. El equipo de medios audiovisuales grabó todas las actividades de los Juegos, y, con este material, se realizó un montaje para difusión y publicidad. Las placas y trofeos para entregar en el acto de clausura fueron diseñados y realizados por el alumnado y profesorado del *Departamento de Educación Artística, Plástica y Visual*.

Participantes, materiales e instalaciones

Los cuatro cursos del Grado de CAFyD, distribuidos en turno de mañana y de tarde, conformaron cada uno su equipo específico. El profesorado voluntario del Departamento de EFDyM, junto con ex alumnado del Grado de CAFyD y alumnado de la mención de Educación Física del Grado de Maestro en Educación Primaria compartieron equipo. En total se compusieron ocho equipos, cada uno con un color distintivo en sus camisetas. Además, fueron invitados miembros de la Fundación APADUAM y alumnado de la cátedra universitaria PROMENTOR, fundaciones que trabajan en la formación de alumnado con diversidad funcional, los cuales se integraron dentro de todos los equipos.

Los materiales deportivos e instalaciones, situadas en el Campus Universitario de Cantoblanco de la UAM, fueron gestionados y dispuestos por el Departamento de EFDyM y por el CEO de la UAM.

Estructura y contenido

Los *Juegos Universitarios* se establecieron para una jornada de siete u ocho horas de actividad física y deporte inclusivos. En la segunda edición celebrada en este 2016, tras la recepción de los equipos, se presentó una breve ponencia a cargo de Augusto

Jiménez de la Fuente sobre el origen y la génesis de estos Juegos, del olimpismo y del ideario de Pierre de Coubertin; tratando su carácter inclusivo y la diversidad de deportes con sus características propias. La actividad físico-deportiva comenzó con una *Máster class* dirigida por el propio alumnado que voluntariamente tuteló actividades de *Zumba*, *High Intensity Interval Training* (HIIT) y *Combat*. Siguieron los partidos de baloncesto con jugadores en bipedestación y en silla de ruedas, *goalball* y relevos lúdicos. En mitad de la jornada, se estableció un descanso conjunto de comida grupal al aire libre. Se continuó con las competiciones de voleibol playa y fútbol sala. La coordinación en horarios y espacios permitió a todos los equipos participar en todas y cada una de las actividades y competir contra todos los demás equipos. La Jornada finalizó con la entrega de trofeos por parte del decano de la Facultad de FPyE, Manuel Álvaro Dueñas, y el presidente de la AOE, Conrado Durántez Corral.

Normas y puntuación

Las normas fueron explicadas por los responsables de cada actividad al inicio de la misma. Los partidos entre los diversos equipos, se desarrollaron sin arbitraje externo, siendo los propios jugadores quienes controlaban la puntuación y las normas del juego. Como excepción, el *Goalball*, único deporte paralímpico creado específicamente para personas ciegas y con discapacidad visual, fue arbitrado por la profesora Raquel Aguado Gómez, árbitro de este deporte en los *Juegos Paralímpicos de Río 2016*. Se simuló la ceguera con antifaces, propiciando la especial vivencia que supone la práctica de este deporte.

Las fichas de puntuación se distribuyeron por la organización de cada actividad al finalizar cada partido. Cada equipo rellenó en conjunto esta ficha, evaluando tanto su propia actuación en el juego como la del oponente. Con una escala del 3 al 1, se indicaba la proximidad o lejanía de actuación al valor olímpico indicado: el rendimiento, puntuándose la victoria con un 3, el empate con un 2 y la derrota con un 1; el juego limpio (evitar las trampas, el engaño, la violencia física o verbal); la deportividad (respeto a las reglas del juego); la igualdad (diversidad de género y diversidad funcional); el respeto (reconocimiento, aprecio y valoración del oponente tanto en la victoria como en la derrota); el compañerismo (relación amistosa y cordial entre los miembros del equipo); el esfuerzo (capacidad para continuar y alcanzar el objetivo) y, por último, la colaboración (involucración en el correcto desarrollo de la jornada).

El equipo ganador de la competición fue aquel que, tras realizar la suma y la puntuación media entre las valoraciones que cada equipo se otorgó a sí mismo y la que le concedió el equipo rival contra el que competió en cada una de las diferentes competiciones, consiguió la mayor puntuación sumatoria final en la totalidad de los encuentros.



II Juegos Universitarios “Conrado Durántez”

MARTES 24 DE MAYO DE 2016

HORARIO	
09:00 - 09:15	RECEPCIÓN DE EQUIPOS
09:15 - 10:00	MESA REDONDA: “ La labor del Centro de Estudios Olímpicos de la UAM”
10:00 - 10:45	MÁSTER CLASS DE ZUMBA, COMBAT Y HIIT
11:00 - 11:45	BALONCESTO
12:00 - 13:00	GOALBALL
13:15 - 13:45	CARRERAS DE RELEVOS
13:45 - 14:30	COMIDA GRUPAL EN EL CAMPO DE RUGBY
14:45 - 15:30	VOLEY PLAYA
15:45 - 16:30	FÚTBOL SALA
16:30 - 17:00	ENTREGA DE TROFEOS

PARTICIPANTES

Alumnado universitario matriculado en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la UAM

Habrán un total de 8 equipos cuyos jugadores deberán vestir camisetas de su respectivo color:

- Equipo blanco: 1º CAFyD turno mañana
- Equipo rojo: 1º CAFyD turno tarde
- Equipo naranja: 2º CAFyD turno mañana
- Equipo verde: 2º CAFyD turno tarde
- Equipo azul: 3º CAFyD turno mañana
- Equipo amarillo: 3º CAFyD turno tarde
- Equipo negro: 4º CAFyD turno mañ. y tarde
- Equipo rosa: profesorado y ex-alumnado

PUNTUACION

Respeto a los Valores Olímpicos

Para más información contactar con los delegados y colaboradores de los Juegos de vuestros respectivos grupos, o bien mandando un correo a augusto.jdlf@gmail.com



Facultad de Formación
de Profesorado y Educación

Figura 1. Cartel de los II Juegos Universitarios Conrado Durántez de la UAM

CONCLUSIONES

Los *Juegos Universitarios Conrado Duran* suponen una oportunidad de jornadas deportivas para la comunidad universitaria de talante diferente. El profesorado y alumnado comparten los mismos roles en una experiencia innovadora e inclusiva, que se gestiona sin árbitros y en la que se fomenta la toma de conciencia de las conductas positivas y creativas en la competición deportiva, así como la responsabilidad y la coherencia personal en los comportamientos. Se proporciona al alumnado la ocasión de vivenciar experiencias de prácticas deportivas específicas además de una sugerencia o modelo de herramienta potencial para su futuro desempeño como docente.

Es fundamental que el alumnado, principalmente el del Grado en CAFyD, comprenda la importancia de los valores asociados a los *Principios Fundamentales* de la *Carta Olímpica Internacional* en los entornos educativos y pueda ponerlos en práctica en las actividades deportivo-competitivas que formarán parte de su labor profesional, ya que como pudimos comprobar en algunos entornos educativos, éstos carecían de visibilidad en el currículo de Educación Física y en los documentos internos de los centros escolares (Calle Molina y Martínez Gorroño, 2014). Estos valores deben prevalecer frente a los aspectos de rendimiento o exclusión en las clases de Educación Física y en cualquier entorno educativo. Por ello, en esta jornada el alumnado tiene la oportunidad de cambiar la perspectiva y descubrir nuevos planteamientos de competición y de puntuación. Con vista hacia su futuro como profesorado de Educación Física se le ofrece una oportunidad de conocer de manera cercana a personas con diferentes capacidades, teniendo una experiencia en un entorno universitario que pueda darles ciertas herramientas o maneras de proceder que les ayuden con el futuro alumnado con diversidad funcional en su labor como docentes en un centro escolar o en cualquier otro entorno educativo.

Dentro de las actividades de difusión de los valores olímpicos, el CEO considera fundamental la visibilidad de los Juegos Paralímpicos en los entornos educativos para, de manera crítica, manifestar la importancia de los mismos y reivindicar su visibilidad social. Es por ello, que el alumnado debe aprender a ver la posibilidad de combinar diversos deportes con una estructura y lógica diferente, con el objetivo común de competir con un sistema de puntuación que no se sostiene en los principios del deporte institucionalizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bach, T. (2016). Declaración con motivo de la adopción de la resolución “construir un mundo mejor y más pacífico a través del deporte y del ideal olímpico”. *Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos* 7(1), 9-17. Madrid: Centro de Estudios Olímpicos de la Universidad Autónoma de Madrid y Comité Olímpico Español.

Calle Molina, M. y Martínez Gorroño, M.E. (2014). Presencia o ausencia de los valores del Movimiento Olímpico en el currículo español de Educación Secundaria



Obligatoria en educación física: Un estudio de dos casos. *Citius, Altius, Fortius. Humanismo, sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos*. 7, (1), Centro de Estudios Olímpicos de la Universidad Autónoma de Madrid. 99-121.

Comité Olímpico Ecuatoriano (2014). Carta Olímpica a partir del 8 de diciembre del 2014. Recuperado (15.11.2016) de <http://www.coe.org.ec/images/2015/pdf/CARTAOLIMPICA2014.pdf>

Durántez Corral, C. (s/f.). *Academias Olímpicas Nacionales*. España: Academia Olímpica Española.

Durántez Corral, C. (2004). *Las Olimpiadas Modernas*. Madrid: Pearson Educación.

Durántez, C. (2015). El papel de la AOI en la difusión del Ideal Olímpico. *Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos*, 8(2). Madrid: Centro de Estudios Olímpicos de la Universidad Autónoma de Madrid y Comité Olímpico Español.

Gutiérrez Sánchez, C. B., & Martínez Gorroño, M. E. (2015). Los Centros de Estudios Olímpicos como parte de la estructura de la Academia Olímpica Española: una iniciativa y alternativa para la renovación y actualización del Olimpismo dentro de las universidades españolas. *Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos* 8(2), 31-49. Madrid: Centro de Estudios Olímpicos de la Universidad Autónoma de Madrid.

Krüger, A. (2011). ¿Citius-altius-fortius?: Armonía física o superación sin límites de las últimas obras de Pierre de Coubertin, según el Bulletin du Bureau international de pédagogie sportive. *Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos*, 4 (2), 119-135. Madrid: Centro de Estudios Olímpicos de la Universidad Autónoma de Madrid y Comité Olímpico Español.

Solar Cubillas, L. (2003). Pierre de Coubertin. *La dimensión pedagógica: La aportación del movimiento olímpico a las pedagogías corporales*. Madrid: Gymnos.

Universidad Autónoma de Madrid (2016). Centro de Estudios Olímpicos: historia. Recuperado (29.11.2016) de <https://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242658327985/1242658322340/generico/detalle/Historia.htm>

VALORACIÓN DEL CURSO DE INTRODUCCIÓN A LAS INTERVENCIONES ASISTIDAS CON ANIMALES EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UCM

Peña Gil, Diana¹

¹ Universidad Complutense de Madrid, España
e-mail: dpena@ucm.es

Resumen. El documento recoge los resultados de la evaluación llevada a cabo tras finalizar el primer curso de Introducción a las Intervenciones Asistidas con Animales en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Se diseñó un cuestionario de evaluación con distintos apartados y los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS. Los resultados mostraron que el curso ha generado una respuesta satisfactoria en todos los participantes, siendo los puntos más fuertes la utilidad y relevancia. Además nos mostró que el 100% de los alumnos querrían incluir una asignatura en su formación académica universitaria sobre el tema y el 91.4% querrían poder realizar un máster sobre ello. Como conclusión se apreció que las Intervenciones Asistidas con Animales es un tema que hoy en día permanece fuera de las aulas universitarias y que, sin embargo, son muchos los estudiantes que se interesan por la misma. Además, proporciona una formación optimista, estimulante, agradable e interesante.

Palabras clave: formación, evaluación, estudiantes, educación superior, intervenciones asistidas con animales.



INTRODUCCIÓN

Los seres humanos hemos encontrado en los animales la capacidad de proporcionar mejoras en campos como la terapia, la educación, y la psicología (Ávila et al., 2013 y Perea et al., 2015). De ello surgen las Intervenciones Asistidas con Animales (en adelante, IAA), la cual se basa en los fuertes lazos humano-animal y “está diseñada para promover beneficios físicos, sociales, emocionales y cognitivos” (Cifuentes y González, 2005, p.14).

El trabajo realizado por López-Cepero, Perea-Mediavilla, Tejada y Sarasola (2014) mostró la actitud positiva de los estudiantes universitarios del sur de España hacia las IAA, lo que “resulta especialmente relevante si se contrapone al hecho de que no exista formación reglada sobre las IAA en los estudios de Grado en España” (p. 135). Además, debemos tener en cuenta el creciente interés científico por el tema con un aumento de las publicaciones de 260 en el año 1999 a 5050 en el año 2015 (Peña Gil, 2016) y el interés que despierta en algunos profesionales (Fine y Beck, 2010).

OBJETIVOS

Evaluar las actitudes e impresiones de los estudiantes del curso de Introducción a las IAA, ofrecido por el Servicio de Orientación Universitaria (en adelante SOU) de la Universidad Complutense de Madrid (en adelante, UCM).

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El SOU de Educación de la UCM ofreció 20 plazas para un curso de Introducción a las IAA, el cual se completó a la semana de haber abierto las inscripciones. Tras eso, el número de plazas se duplicaron, ofertando un total de 40 plazas, que se completaron en otra semana. Todos los asistentes inscritos resultaron ser mujeres, de las cuales 2 dejaron el curso por problemas médicos y personales.

Durante las mañanas (de 9:30 a 14:30h) de los viernes del mes de Noviembre de 2016 (4, 11, 18, y 25) los estudiantes inscritos asistieron a las sesiones del curso. En ellas, se les explicaron conceptos generales relaciones con las IAA, su historia y evolución, la metodología, beneficios y posibles aplicaciones; y además, se realizaron pequeños debates, actividades y roll-plays.

Al final de la última sesión se solicitó a las estudiantes que rellenaran un formulario de evaluación del curso y se realizó un pequeño debate sobre el curso y las IAA. En él, las estudiantes expresaron sus opiniones y compartieron las emociones y sentimientos generados durante el mismo.

Participantes

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 35 estudiantes universitarias (100% mujeres) asistentes al curso de Introducción a las IAA. La media de edad fue de 22.31 años, con una variación de 19 a 35 años.

Las estudiantes procedían de las distintas titulaciones de Grado que se imparten en la Facultad de Educación de la UCM: Educación Infantil (34.3%), Educación Primaria (22.9%), Educación Social (11.4%), y Pedagogía (31.4%).



Figura 1: distribución de los estudiantes por titulación
Fuente: elaboración propia a partir de la salida de SPSS

Instrumentos

El instrumento que se utilizó fue un cuestionario de elaboración propia que procuró evaluar distintas áreas relacionadas con el curso como: ubicación física, organización, expectativas, ponente, ambiente y finalmente una valoración global del taller. Además, se incluyeron dos ítems para valorar la actitud de las estudiantes hacia la realización de una asignatura sobre las IAA en su formación universitaria y la realización de un máster en de IAA en la universidad.

Procedimiento

El curso tuvo una duración total de 20 horas repartidas en cuatro sesiones (4, 11, 18 y 25 de Noviembre de 2016) de 5 horas (de 9:30h a 14:30h) cada una. En la primera sesión se informó a las estudiantes que último día tendrían que complementar, de forma voluntaria, un cuestionario de evaluación del curso. De la muestra total (N=38) de estudiantes que participaron en el curso un 92.10% completaron la encuesta.

Para la recogida de información el cuestionario fue cumplimentado por cada alumna de forma individual en 15 minutos de la última sesión del curso y entregado de forma anónima a la ponente. Se les solicitó que fuesen lo más sinceras posibles en la contestación del mismo.



Análisis y Resultados

La evaluación se realizó bajo la metodología cualitativa realizando un análisis de las respuestas obtenidas en los cuestionarios. A su vez, al trabajar con una muestra baja, incluimos un análisis descriptivo de algunos ítems que no buscaban inferir diferencias significativas ni generalización a través del análisis de medias y porcentajes con el programa estadístico SPSS.

En el cuestionario se incluyó un apartado de observaciones generales para que las estudiantes pudiesen expresar todo aquello que considerasen. Algunas de las frases recogidas en ese apartado han sido las siguientes: «*me ha encantado el curso, sería fantástico poder disfrutar de una 2º parte, seminarios o asignaturas, incluso grados sobre las IAA*»; «*tendría que ser un curso más largo, aumentar su duración*»; «*ha sido un curso muy innovador e interesante, ojala se pueda seguir haciendo muchos años más*»; «*me gustaría que hicieran más cursos de IAA*»; «*el curso ha sido fantástico, se debería hacer en más ocasiones*»; «*creo que debería haber una asignatura que tratase el tema, ya sea relacionada con otra o como asignatura independiente*»; «*la duración del curso debería ser más larga*»; «*las IAA son de gran importancia, debería ser una asignatura obligatoria en todas las carreras de educación*».

Nuestro primer análisis fue sobre las dos preguntas cerradas incluidas en el cuestionario:

	% de respuesta en ítem	
	<i>SI</i>	<i>NO</i>
¿Querías poder realizar una asignatura sobre el tema a lo largo de tu formación universitaria?	100	
¿Querías poder realizar un máster sobre el tema en la universidad?	80	20

Tabla 1: resultados de las preguntas cerradas
Fuente: elaboración propia a partir de la salida de SPSS

Los resultados nos arrojan evidencias del creciente intereses de los profesionales de la educación por la formación relacionada con las IAA. Siendo las mismas un método de intervención alternativo, adaptable a distintas poblaciones con distintas necesidades, que ofrece medios innovadores de trabajar en nuestra profesión.

Aunque nuestros resultados no son universales, nos ofrecen una visión acerca del pensamiento de los estudiantes universitarios, y con ello, de los futuros profesionales de la educación en sus distintas especialidades. Estos, nos muestran como consideran el estudio de las IAA en el ámbito educativo universitario.

Para la evaluación se utilizó una escala tipo Likert con siete niveles de respuesta: 1 muy en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 algo en desacuerdo, 4 ni desacuerdo

ni de acuerdo, 5 algo de acuerdo, 6 de acuerdo, 7 muy de acuerdo. Los resultados, basándonos en las puntuaciones asignadas por la escala y con respuesta en algunos de sus niveles son los siguientes:

	Media	% de respuesta en ítem			
	\bar{x}	4	5	6	7
Útil	6.74		2.9	20	77.1
Bueno	6.8			20	80
Agradable	6.88			11.4	88.6
Satisfactorio	6.8		2.9	14.3	82.9
Importante	6.6			40	60
Optimista	6.83			5.7	94.3
Relevante	6.66	2.9		2.9	71.4
Interesante	6.86			14.3	85.7
Estimulante	6.8			20	80

Tabla 2: resultados de la escala Likert
Fuente: elaboración propia a partir de la salida de SPSS

Los resultados mostraron que el grupo de estudiantes consideró que la formación en IAA era muy útil para su futuro, agradable de recibir, satisfactoria en contenidos, optimista en su desarrollo, relevante para su futuro profesional, y estimulante en su desarrollo académico.

Podemos apreciar que el porcentaje más alto de alumnado se concentra en las puntuaciones con relación a “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, por lo que en general se consideró totalmente positiva la experiencia recibida por las estudiantes y se apoyó la idea de una formación universitaria en relación.

CONCLUSIONES

Tras la formación y su respectiva evaluación hemos observado el alto interés del grupo hacia las IAA. Además, comprobamos que existe una percepción positiva sobre la formación y el aprendizaje sobre las IAA. Con ello, podemos concluir que insertar formación especializada en IAA en el ámbito universitario tendría altos niveles de implicación por parte del alumnado.

Se considera que dicha investigación puede ser de interés para las instituciones de educación superior, ya que permite comprobar el nivel de interés y las percepciones del alumnado universitario hacia la formación en IAA, demostrando la utilidad de una formación universitaria en el área.

El estudio presenta ciertas limitaciones como que una baja muestra, por lo



que los resultados no pueden generalizarse a toda la población universitaria. Tampoco se ha incluido una evaluación comparativa con otra formación universitaria, con lo que los resultados son meramente descriptivos.

Por lo tanto, y como conclusión final, desde las instituciones educativas de formación superior se debe ofrecer formación innovadora y específica, que motive interés en el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila, A., Torres, G., Villazala, O., et al. (2013). Efectos de la terapia asistida con animales en personas con daño cerebral o lesión medular. *Trauma Fundación Mapfre*, 24 (2), 109-116.

Cifuentes, J. y González, P. (2005). *Proyecto zooterapia: medicina en cuatro patas*. Chile: Temuco.

Fernández-García, P., Vallejo, G., Livacic, P. E., & Tuero, E. (2014). Validez estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad: se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología*, 30(2), 756-771.

Fine, H. A., y Beck, A. (2010). Understanding our kinship with animals: input for health care professionals interested in the animal/human bond. En H. A. Fine (Ed). *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (pp. 3–16). London: Academic Press.

López-Cepero, J., Perea-Mediavilla, M.A., Tejada, A. y Sarasola, J.L. (2014). Validación del Cuestionario de Actitudes ante las Intervenciones Asistidas por Perros (CAINTAP) entre estudiantes universitarios del sur de España. Beneficios percibidos y temores ante las intervenciones asistidas. Manuscrito enviado para su publicación.

Peña Gil, D. (2016). *Validación por expertos del programa Trufas de Educación Asistida con Perros para la prevención del acoso escolar*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Complutense de Madrid: España.

Perea-Mediavilla, M.A., López-Cepero, J., Tejada-Roldán, A. y Sarasola, J.L. (2015). Intervenciones asistidas por animales y calidad de vida: expectativas en estudiantes universitarios españoles. *Revista Escritos de Psicología*, 7 (3), 10-18.

CONSTRUYENDO UNA PRÁCTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL E INCLUSIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DEL USO DE UNA RED SOCIAL (FACEBOOK)

Peñalva Vélez, Alicia¹ y Leiva Olivencia, Juan José²

¹ Universidad Pública de Navarra, España
e-mail: alicia.penalva@unavarra.es

² Universidad de Málaga, España
e-mail: juanleiva@uma.es

Resumen. El presente trabajo pretende ofrecer los primeros resultados de una experiencia de innovación educativa desarrollada por la Universidad de Málaga y la Universidad Pública de Navarra que tiene como objetivo fundamental el desarrollo de competencias de aprendizaje en interculturalidad e inclusión en estudiantes de Pedagogía y Magisterio a través de una red social (Facebook). Así, la innovación en educación a través de las TIC pone de relieve la potencialidad pedagógica de crear un espacio formativo intercultural e inclusivo en el que los estudiantes deben analizar distintos núcleos temáticos vinculados a la educación inclusiva. En este punto podemos subrayar la importancia de la digiculturalidad como propuesta que aporta al paradigma intercultural la posibilidad de construir la ciudadanía intercultural a través de los instrumentos y herramientas digitales que ofrecen la TIC en la docencia universitaria y a los futuros profesionales de la educación. Desde un punto de vista metodológico, cabe señalar que hemos empleado los autoinformes de los propios estudiantes en el muro de la página de Facebook (www.facebook.com/Digiculturalidad), así como un instrumento *ad hoc*, que ha permitido a los estudiantes realizar un análisis de contenido e imágenes asociadas a los conceptos de interculturalidad y diversidad cultural.

Palabras clave: Innovación educativa, Inclusión, Interculturalidad, Red Social, Digiculturalidad.



INTRODUCCIÓN

La digiculturalidad se presenta como una competencia digital de conocimiento y valoración de la diversidad cultural a través de las TIC (Priegue y Leiva, 2012). Se plantea como una opción de cambio e innovación que sirve para revitalizar el uso de las TIC en la educación, y para remarcar la necesidad de incrementar, en los escenarios formativos virtuales, la cultura de la diversidad y su valor como un elemento de riqueza e interacción cultural (Leiva, Peñalva y Moreno, 2016). La digiculturalidad aporta al paradigma intercultural la posibilidad de favorecer la construcción de una ciudadanía intercultural a través de los instrumentos y herramientas digitales que ofrecen las TIC al mundo de la educación. Favorece la creación de redes de intercambio educativo de tipo intercultural, basado en la valoración positiva de la diversidad y la diferencia cultural (Leiva et al., 2016).

El uso de las TIC en la educación inclusiva puede favorecer la adquisición de todo tipo de competencias (no sólo digitales), y permite fusión de los procesos pedagógicos, de los aprendizajes propios de la era digital y de todos aquellos aprendizajes relevantes para el alumnado. Favorece también la adquisición de competencias ciudadanas como la intercultural. Definir la ciudadanía cultural como intercultural supone mucho más que reconocer unos derechos culturales a la ciudadanía. Implica reconocer la diversidad cultural, la dignidad de todos los miembros de las distintas culturas, y “el valor de la comunicación intercultural como instrumento y medio de convivencia en sociedades multiculturales” (Soriano y Peñalva, 2011, 119).

Todo ello se puede plantear desde modelos de innovación educativa entendida como lo hace Cebrián de la Serna (2003, p.23): “toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificación de la política educativa, así como, en las prácticas pedagógicas” (en Leiva et al., 2016).

Una innovación entendida como lo hacen Lester y Piore (2004) desde un enfoque metodológico de tipo interpretativo, en el que se enfatiza la innovación no como solución de problemas, sino como un proceso dinámico y abierto, en el que resulta fundamental la creación de buenas redes de comunicación que se producen más allá de las propias organizaciones, conectando a estas con el entorno.

DIGICULTURALIDAD O EL PAPEL DE LAS TIC EN EL DESARROLLO 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, 120):

formar para la ciudadanía es una 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 reto de la educación inclusiva para la ciudadanía intercultural consiste, por tanto, en incidir en la construcción de una ciudadanía flexible pero común, en una sociedad heterogénea por su composición, y homogénea por su cohesión social y su capacidad para afrontar y resolver pacíficamente los desafíos de la diversidad sociocultural (Escarbajal, 2015, p.35). Ytarte (2010, en Escarbajal, 2015, p.34) afirma que ser ciudadano es tener capacidad para ocupar el espacio público, para elaborar y producir cultural, para construirse como individuo autónomo y participar en los espacios sociales relevantes de las comunidades de referencia.

Para ello son necesarias tres medidas: (1) favorecer procesos educativos capaces de generar la participación de los alumnos en los beneficios de la mundialización (por ejemplo, a través de la comunicación en redes), (2) legitimar educativamente la diversidad cultural y social, y (3) consolidar el proyecto democrático basado en la igualdad y la justicia social. En todo ello pueden jugar un papel determinante las comunidades virtuales de aprendizaje, definidas tal y como lo hacen Cabero (2006) o Salinas (2003) cuando indican que son comunidades reales de personas interconectadas entre sí, que usan la telemática para mantener y ampliar la comunicación entre ellas.

Para ello se necesita un proyecto educativo planificado, orientado hacia la formación integral de la ciudadanía (inmigrantes y no inmigrantes), con tres finalidades claras: (1) frenar el proceso de diferenciación y guetización del inmigrante, (2) fundamentar la necesidad de una diversidad cultural entendida como afirmación de las diferencias identitarias, y (3) fomentar la valoración de la diversidad cultural como núcleo de los procesos de mejora de la ciudadanía democrática e intercultural (Peñalva, 2009, p.315). El objetivo de este trabajo es describir el proceso de creación de una experiencia de innovación educativa “Proyecto Digiculturalidad”.



MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

El Proyecto que se describe aquí se desarrolla en el marco de un Proyecto de innovación educativa financiado por la Universidad de Málaga, denominado “Construyendo interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario” (Cód.PIE15-31).

Se opta por un enfoque metodológico de innovación de tipo interpretativo (Lester y Piore, 2004), a partir del que se crea una red de comunicación intercultural en un entorno virtual de aprendizaje abierto al mundo y a toda la comunidad social (Leiva et al., 2016). Su objetivo último es la formación de la ciudadanía de tipo intercultural (Cortina, 2004; Escarbajal, 2015; Soriano y Peñalva, 2011), a través de la creación de una Comunidad virtual de aprendizaje (Cabero, 2006; Cabero y Llorente, 2010; Martín y Quiroz, 2006; Salinas, 2003), de tipo intercultural (Leiva, 2013; Leiva y Moreno, 2011; Leiva et al., 2016; Priegue y Leiva, 2012). La creación de la Comunidad se concreta a través de la Red social Facebook, con la creación de una página y un grupo específicos, en el que participa alumnado de universidades de Ecuador, México y España. La finalidad de la comunidad virtual creada es que interactúen entre ellos, y aprendan a valorar la diversidad como una oportunidad de crecimiento personal. Igualmente se busca que de manera individual y grupal, realicen una construcción reflexiva e inclusiva de la ciudadanía intercultural (Leiva, Moreno, Gutiérrez y Nigenda, 2015).

Los objetivos del Proyecto son tres:

- Favorecer la digiculturalidad como práctica educativa empleando las TIC y las redes sociales, y facilitando el intercambio académico y científico de los estudiantes de distintas facultades
- Indagar en las actitudes de los estudiantes universitarios sobre la interculturalidad y la cultura de la diversidad en las aulas universitarias.
- Promover la creatividad en el desarrollo de la docencia universitaria.

RESULTADOS

Un resultado fundamental en el aprendizaje de actitudes inclusivas e interculturales y, por tanto, en el desarrollo digicultural en este espacio no consiste únicamente en la mera descripción o narración acrítica de eventos o ideas de cada uno de los estudiantes, sino en la interactividad y la comprensión compleja de los significados sociales, emocionales, culturales y educativos que desprenden este tipo de biografías cuyo motivo conductor es su propia diversidad cultural. Es más, existen hasta la fecha más de 500 biografías compartidas. Así pues, las respuestas son, en su mayoría, de retroalimentación y de empatía hacia los planteamientos que realiza cada estudiante.

“(...) muy bonita historia y gracias por compartir algo de tu vida! ya que cada etapa es un logro en la vida y que da una hermosa experiencia para nosotros! todo en la vida se logra cuando uno se lo propone y nunca dejes de luchar por tus sueños, sigue adelante”

Igualmente, no olvidamos la dimensión emocional en todo el entramado digicultural, y es que los jóvenes hacen referencia a sus familias, al apoyo que han recibido en la puesta en práctica de sus proyectos, y, también, a los sentimientos de bienestar o malestar que se han generado para el devenir académico y formativo, unido siempre al desarrollo personal.

Además, en esta línea resulta sumamente interesante subrayar que estos jóvenes están preocupados porque las ideas que suben a esta página de Facebook sean interesantes para el resto de compañeros y compañeras.

“Hola, me llamo Neyr., soy del 2 de Marzo del 1997 por lo que tengo 18 años, nací y resido actualmente en Tuxtla Gutiérrez Chiapas, el primer año del kinder lo estude en Cintalapa y los últimos dos años en Tuxtla Gutiérrez Chiapas "Jardín de niños Esperanza Castellanos", la primaria en "Camilo Pintado", el primer año de la secundaria lo estude en la Ciudad de México D.F. y los últimos 2 años me regrese a Tuxtla Gutiérrez Chiapas en "Joaquín Miguel Gutiérrez", la preparatoria en "Cobach 13" y actualmente estudio en primer semestre en Licenciatura en Gestión Turística en la universidad UNACH en la facultad de Administración y Contabilidad C-1.”

De la misma forma resulta muy relevante observar cómo, conforme ha pasado el tiempo, los meses en página privada de intercambio, existe mayor grado de familiaridad. Es decir, al principio apenas había comentarios de tipo subjetivo, sobre gustos, hábitos culturales, preferencias estéticas. Ahora, observamos que los factores emocionales y de interactividad juvenil, donde el ocio y los estudios representan elementos claves, resultan mayoritarios.

“Hola, Soy Macarein, Me gusta que me digan -Mar Cumpló años el 6 de marzo de 1997, tengo 18 años y estudio Gestión Turística en la Universidad Autónoma de Chiapas en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Amo tener amigos, Soy muy cariñosa, amigable pero muy desesperada, odio esperar, y la teoría, yo soy más práctica y cero teórica. No tengo mucho que decir de mi, Casi no me gusta leer, y me encanta salir, a pasear al cine, a plaza o a algún parque, me gusta la musica de todo tipo y de todos los autores , me encanta hacer amigos y ayudar a las personas, Soy penosa en lugares que no conozco pero me gusta llevarme bien con todo(...) y hago amigos con facilidad con las personas que me caen bien, soy hija unica y tengo un perro..”



CONCLUSIONES

El empleo de las redes sociales para la promoción de la interculturalidad supone construir un nuevo espacio de relaciones interculturales donde la interactividad, la empatía y el respeto se convierten en elementos pedagógicos de primer orden.

Además, los jóvenes universitarios son nativos digitales y están acostumbrados a interactuar en las redes sociales de forma masiva, instantánea, y les resulta muy fácil socializarse en un escenario virtual donde la diversidad cultural es un hecho ineludible. Así pues, con esta experiencia hemos mostrado que se puede favorecer la conectividad pedagógica intercultural, favoreciéndose la creación una metamorfosis pedagógica en el uso de la red social, en la medida en que se no se trata de narrar únicamente vivencias y experiencias educativas y culturales diversas, sino de aproximarse cognitiva, emocional y culturalmente a significados y vivencias que son universales en todos los jóvenes, sean de cualquier nacionalidad o universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2005). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*, 200, 25-28.
- Área, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Borrero, R. & Yuste, R. (2011). Digiculturalidad.com. Interculturalidad y TIC unidas en el desarrollo del enfoque competencial del curriculum. En Leiva, J. & Borrero, R. (Coords.). *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural* (145-164). Barcelona: Octaedro.
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, 1-34.
- Cabero, J. & Llorente, M.C. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-10.
- Cebrián de la Serna, M. (2003). Innovar con tecnologías aplicadas a la docencia universitaria. En M. Cebrián de la Serna (Coord.), *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*. (21-36) Madrid: Narcea.
- Cortina, A. (2004). Ciudadanía intercultural. En J. Conill (Ed). *Glosario para una sociedad intercultural* (pp.35-42). Madrid: Bancaja.
- Escarbajal, A. (2015). El derecho a la ciudadanía intercultural. En A. Escarbajal (Ed). *Comunidades interculturales y democráticas* (25-38). Madrid: Narcea.
- Leiva, J. (2013). La interculturalidad a través de las TIC: un proceso de aprendizaje en red. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia* (DIM), 25, 1-13.

- Leiva, J. (2012). De la interculturalidad a la digiculturalidad: el uso de las TIC en la dinamización de contextos de diversidad cultural. En Y. Sandoval, A. Arenas, E. López, J. Cabero e I. Aguaded (coord). Las tecnologías de la información en contextos educativos: nuevos escenarios de aprendizaje (133-144). Cali: USC.
- Leiva, J. y Moreno, N. (2011). Construyendo comunidades virtuales de aprendizaje intercultural en la escuela. Actas del VI Encuentro “Tendiendo puentes hacia la interculturalidad”. Málaga, Facultad de Ciencias del trabajo de la Universidad de Málaga.
- Leiva, J.J., Moreno, N., Gutiérrez, R. y Nigenda, J. (2015). Projeto “digiculturalidad”: uma experiencia de inovação educativa para a utilização das TIC e as redes sociais no ensinouniversitário. *Revista Educação: Temas e Problemas*, 15, 35-53.
- Leiva, J., Peñalva, A. & Moreno, N. (2016). El uso de una página de Facebook para el desarrollo de competencias interculturales: una experiencia de innovación educativa en el contexto universitario (en prensa).
- Lester, R.K. & Piore, M. J. (2004). Innovation the missing dimension. Massachusetts: Harvard University Press.
- Martín, M.T. & Quiroz, C. (2006). Perfil y funciones del educador social. En E. López-Barajas (Coord.). Estrategias de Formación en el Siglo XXI (pp.285-316). Barcelona: Ariel.
- Peñalva, A. (2009). Desarrollo de la identidad europea y la ciudadanía intercultural a través de la educación intercultural en España. En E. Soriano (coord.). Vivir entre culturas: una nueva sociedad (313-350). Madrid: La Muralla.
- Priegue, D. & Leiva, J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico. EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 40, 1-12.
- Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 54 (2), 1-21.
- 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. & 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.
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistema de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 189-214.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29

EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE DOS SESIONES DE ATLETISMO ORIENTADAS A ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

**Leyton Román, Marta¹, Ponce Garzarán, Andrés²
Calle Molina, María Teresa³, Cabrera García, Andrés⁴**

Universidad Autónoma de Madrid, España

¹ e-mail: marta.leyton@uam.es, ² e-mail: andres.ponce@uam.es,

³ e-mail: mariat.calle@uam.es

⁴ Programa Promotor. Universidad Autónoma de Madrid.

e-mail: andres.cabrera@inv.uam.es, España

Resumen. Resulta evidente lo beneficioso que resulta la práctica deportiva en alumnos con discapacidad intelectual. Sin embargo, es importante saber estructurar las sesiones y crear unos contenidos adaptados a las características de los alumnos, con el fin de fomentar el disfrute de la práctica. Para ello hemos aplicado dos sesiones de atletismo donde los alumnos con discapacidad intelectual podían aprender y experimentar diversas modalidades. El objetivo fue determinar si dicha experiencia ofreció aspectos positivos en nuestros alumnos, y para ello se utilizó la Escala de Disfrute con la Actividad Física o «Physical Activity Enjoyment Scale» (PACES), aplicada a las sesiones de atletismo. Podemos concluir que las dos sesiones de atletismo han sido una experiencia positiva para los alumnos, donde la mayoría ha disfrutado de la práctica además de aprender nuevos conceptos y reflexionar sobre valores asociados a la misma.

Palabras clave: Deporte, Atletismo, Discapacidad Intelectual.



MARCO TEÓRICO

El Programa Promentor surge del trabajo colaborativo entre la Fundación Prodis y docentes pertenecientes al Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en el año 2004. Este programa surgió con el planteamiento y el objetivo de promover un proyecto de inclusión universitaria para personas con diversidad funcional intelectual. Sólo cinco años después, la UAM otorgó a este programa una Cátedra de Patrocinio siendo ésta la pionera en España (Izuzquiza y Rodríguez, 2015)

A través del Programa Promentor (UAM-Prodis) el alumnado con diversidad funcional tiene la posibilidad de formarse en un entorno inclusivo universitario. Tratando de generar una línea de aprendizaje bidireccional, el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana (EFDyM), en la Facultad de Formación del Profesorado de la UAM ha creado de manera conjunta con el equipo docente de Promentor una nueva materia en su programa en el curso lectivo 2016-2017 “Desarrollo de conductas motrices y su relación con el ámbito deportivo” Esta materia está presente en los dos cursos del Programa y en los dos semestres; tiene carácter obligatorio y presencial y un cómputo de tres créditos.

El alumnado de Promentor se beneficia del aprendizaje de profesorado especializado del departamento de EFDyM en la Facultad de Formación de Profesorado de la UAM y, por otro lado, el equipo de docentes de este departamento que participan en este proyecto se ve beneficiado del aprendizaje que conlleva la preparación, el desarrollo, la relación entre docente y discentes con diversidad funcional y los diversos aspectos derivados de la propia práctica. De tal forma que, este profesorado podrá formar con un grado de profesionalidad mayor al alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el alumnado en la mención de Educación Física en el Grado de Maestro en Educación Primaria, futuros docentes en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria o personal trabajador en Actividades Físicas, desarrollando estrategias de enseñanza-aprendizaje con las que dar una mejor educación o servicio a personas con diversidad funcional.

OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es mostrar la experiencia didáctica de dos sesiones de atletismo orientadas a alumnado con discapacidad intelectual. Los objetivos específicos son (a) Exponer los objetivos y el desarrollo de las dos sesiones prácticas de atletismo en cada uno de los grupos y (b) Conocer la medida del disfrute del alumnado en estas dos sesiones

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Se llevaron a cabo dos sesiones de atletismo de una hora de duración cada una. Contamos con un total de 24 alumnos divididos en dos grupos, por lo que cada

sesión de atletismo se impartía dos veces.

El objetivo general de ambas sesiones de atletismo fue que los alumnos vivenciasen la práctica de este deporte con las diferentes modalidades que conlleva, así como reflexionar acerca de valores que lleva implícitos este deporte como es la competición y el sentimiento de ganar/perder. Para ello se dividieron las modalidades en las dos sesiones de la siguiente manera:

- En la primera sesión de atletismo se incluyeron las modalidades de relevos, vallas y carreras de velocidad y de fondo. Para ello se les mostró los diferentes materiales utilizados como testigos, vallas, tacos para las salidas, y se realizaron actividades teórico-prácticas, de forma jugada (ver Figura 1 y 2), donde los alumnos experimentaban con el material, y aprendiesen los aspectos técnicos básicos de cada una de las modalidades.
- En la segunda sesión de atletismo se incluyeron las modalidades de lanzamientos y saltos. Para ello se les mostró los diferentes materiales utilizados como jabalinas, discos, pesos, pértiga, y foso de arena, y se realizaron actividades teórico-prácticas, de forma jugada, donde los alumnos experimentaban con el material, y aprendiesen los aspectos técnicos básicos de cada una de las modalidades.



Figura 1. Juego para el aprendizaje del pase del testigo.



Figura 2. Juego para el aprendizaje de la salida de tacos.



Después de las sesiones, destinamos los últimos diez minutos para la reflexión final, donde se hablaba de sus sentimientos y experiencia con respecto a la sesión. Se hizo hincapié en el tema de ser o no competitivo, en lo bueno o malo que supone ganar y/o perder, y en la transferencia que supone esto a la vida cotidiana.

EVIDENCIAS

Para mostrar las evidencias del éxito o fracaso de las sesiones impartidas de atletismo al alumnado con discapacidad intelectual, decidimos aplicar la Escala de Disfrute con la Actividad Física o «Physical Activity Enjoyment Scale» (PACES) (Molt et al., 2001), con el fin de determinar si dichas sesiones de atletismo han sido valoradas positivamente o negativamente por nuestros alumnos.

Este cuestionario ha sido utilizado en contadas investigaciones con niños y adolescentes practicantes de actividad física (Fernández Lifante, 2016; Iturricastillo & Yanci Irigoyen, 2016; Latorre-Román & Martínez-López, 2015; Navarro Patón, Rodríguez Fernández, & Eirín Nemiña, 2016; Patón, Patón, López, & Camiño, 2016), por lo que lo consideramos apropiado e interesante para su aplicación en nuestro alumnado con discapacidad intelectual, cuyo rango de edad oscilaba entre los 18 y los 22 años.

El cuestionario empleado fue la denominada Escala de Disfrute con la Actividad Física o «Physical Activity Enjoyment Scale» (PACES) (Molt et al., 2001) adaptada al castellano por Moreno et al. (2008). La escala estaba compuesta por 16 ítems que se puntuaban con una escala Likert que oscilaba desde el valor mínimo (1) al valor máximo (5), y donde la posición central (3) se correspondía al valor neutro. De todas las respuestas dadas por el alumnado se obtenía una puntuación total, a través del cómputo global de todos sus ítems sumando los ítems positivos y restando los negativos. Algunos ejemplo de los ítems positivos fueron “disfruto”, “encuentro la actividad agradable” o “me siento bien”; por el contrario, alguno de los ítems negativos fueron “me aburro”, “me deprime”, “me frustra”. El cuestionario PACES hizo referencia a la Escala de Disfrute con la Actividad Física en las sesiones de atletismo.

El cuestionario fue aplicado al final de la última sesión de atletismo. Se explicó de manera general el objetivo del cuestionario y conceptos que podían resultar dudosos. Posteriormente los diferentes monitores estuvieron pendientes de que los alumnos, de manera individual entendiesen cada ítem para que la respuesta fuese objetiva.

Encontramos dificultades en los ítems que estaban enunciados en negativo como por ejemplo “de ninguna manera es divertido” o “de ninguna manera es interesante”, sin embargo una vez que se les explicaba no tenían problemas para entenderlos y responder objetivamente según su juicio.

Los resultados encontrados de la respuesta actitudinal del disfrute hacia la

experiencia de la práctica de atletismo se pueden observar en la Tabla 1.

CUESTIONARIO PACES	
ITEM	RESULTADO
1. Disfruto	79.2 % Totalmente de acuerdo
2. Me aburro	70.8 % Totalmente en desacuerdo
3. No me gusta	58.3 % Totalmente en desacuerdo
4. Lo encuentro agradable	50 % Totalmente de acuerdo
5. De ninguna manera es divertido	70.8 % Totalmente en desacuerdo
6. Me da energía	79.2 % Totalmente de acuerdo
7. Me deprime	91.6 % Totalmente en desacuerdo
8. Es muy agradable	70.8 % Totalmente de acuerdo
9. Mi cuerpo se siente bien	79.2 % Totalmente de acuerdo
10. Obtengo algo extra	33.3 % Totalmente de acuerdo
11. Es muy excitante	37.5 % Totalmente de acuerdo
12. Me frustra	66.6 % Totalmente en desacuerdo
13. De ninguna manera es interesante	70.8 % Totalmente en desacuerdo
14. Me proporciona fuertes sentimientos	50 % Totalmente de acuerdo
15. Me siento bien	70.8 % Totalmente de acuerdo
16. Pienso que debería estar haciendo otra cosa	70.8 % Totalmente en desacuerdo

Tabla 1. Porcentajes de las respuestas de disfrute hacia la experiencia de la práctica de atletismo.

La frecuencia de las respuestas varió entre los valores de 1 a 5. Como se puede observar en la Tabla 1, destacan los niveles positivos de disfrute, energía, agrado con su cuerpo y sentimiento de bienestar (ítems 1, 6, 9 y 15). No se encontraron porcentajes elevados en sentimientos negativos de aburrimiento y depresión (ítems 2 y 7 respectivamente).

CONCLUSIONES

Podemos concluir que las dos sesiones de atletismo han sido una experiencia positiva para los alumnos, donde la mayoría ha disfrutado de la práctica además de aprender nuevos conceptos y reflexionar sobre valores asociados a la misma. Para futuras prácticas sería beneficioso poder aumentar el número de sesiones y desglosar los contenidos por sesión, de manera que refuercen los contenidos técnicos de este deporte así como que les permita experimentar la práctica de atletismo con mayor profundidad.

Es evidente que la práctica deportiva en cualquiera de sus ámbitos es beneficiosa para los alumnos con discapacidad intelectual, sin embargo sí consideramos importante saber estructurar bien estas prácticas así como su contenido para un mayor disfrute de las mismas por parte de los alumnos. Así mismo, consideramos relevante la reflexión y la planificación en cuanto a las explicaciones que



el docente debe dar, pues son el eje fundamental para que al alumnado comprenda, asimile y pueda desarrollar con criterio propio la sesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández Lifante, J. (2016). Análisis del autoconcepto físico, grado de disfrute y percepción de éxito en educación física y su relación con el nivel de actividad física habitual en adolescentes. *Proyecto de Investigación Publicado*.

Iturricastillo, A., & Yanci Irigoyen, J. (2016). El nivel del disfrute con la actividad física en adolescentes: Educación física vs. Actividad física extraescolar. *Revista Digital de Educación Física*, 1(39), 30–47.

Izuzquiza, D. & Rodríguez, P. (2015). Un análisis de resultados de la primera experiencia de formación en España para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. *Síndrome de Down Revista Vida Adulta*. 19. Disponible en <http://www.sindromedownvidaadulta.org/no19-febrero-2015/articulos-n19/programa-promotor-uam-prodis/>

Latorre-Román, P., & Martínez-López, E. (2015). Validez y fiabilidad del cuestionario de disfrute por el ejercicio físico (PACES) en adolescentes con sobrepeso y obesidad. *Nutrición*, 3(3), 595-601.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martínez, C., Alonso, N., & López, M. (2008). Propiedades psicométricas de la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) en el contexto español. *Estudios de Psicología*, 29(2), 173-180.

Motl, R. W., Dishman, R. K., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G., & Pate, R. R. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 110–117.

Navarro Patón, R., Rodríguez Fernández, J. E., & Eirín Nemiña, R. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en Primaria. *Sportis: Revista Técnico-Científica Del Deporte Escolar, Educación Física Y Psicomotricidad*, 2(3), 439–455.

Patón, R. N., Patón, N., López, B., & Camiño, B. (2016). Relación entre el autoconcepto físico y el disfrute en las clases de educación física en escolares de educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 8(82), 161-152.

UTILIZACIÓN DE HERRAMIENTAS TIC PARA LA FORMACIÓN DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS. LAS TECNOBIOGRAFÍAS Y EL PROCESO SOCIOEDUCATIVO.

García Zamora, Eduardo¹, Rodrigo Lacueva, Pilar²

Universidad de Valladolid, España

¹ e-mail: eduardo.garcia.zamora@uva.es, ²e-mail: placueva@pdg.uva.es

Resumen. La investigación se ha realizado desde una perspectiva narrativa-biográfica y se ha usado como instrumento de trabajo una propuesta de Tecnobiografía en un grupo del grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid.

A través de este proyecto y de las propuestas que en él se abordan, podremos identificar y reconocer una serie de competencias de aprendizaje y enseñanza que orienten en la promoción de sinergias entre las formas de aprendizaje formal, no formal e informal, configurando diseños curriculares y metodologías de trabajo docente en un nuevo planteamiento ecológico en la formación docente.

Palabras clave: Ecologías del aprendizaje, tecnobiografías, formación inicial de educadores/as, Internet, metodologías de trabajo.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El mundo actual ha experimentado una serie de transformaciones en la esfera de lo comunicacional y de las iniciativas de desarrollo cultural que deben ser redimensionadas al calor de las tecnologías digitales y los dispositivos en red, creando en el ámbito de los bienes simbólicos y culturales relaciones sociales más horizontales y flexibles (García Canclini, 2012).

Todo ello tiene dos consecuencias fundamentales para la teoría social contemporánea: por un lado, el aumento de las reciprocidades entre cultura y desarrollo, pues las prácticas culturales, lejos de ser un gasto, se convierten en un recurso para el desarrollo de la economía, al atraer inversiones y generar empleo (Yúdice, 2002); por otro lado, el papel que grupos etarios, como por ejemplo los jóvenes, empiezan a ocupar dentro de la economía de la producción cultural, como consumidores e impulsores de tecnologías digitales en las áreas de la creación y la comunicación cultural, convirtiéndoles en actores claves en la sociedad de la información y del conocimiento (Medici, 2009).

Vivimos, en otras palabras, con la irrupción de la interconectividad y las redes sociales en Internet, un cambio de paradigma, la evolución hacia un nuevo tipo de individuo, el que podríamos llamar “hiperindividuo” o “individuo conectado”, que no se parece, en general, a sus predecesores en aspectos importantes de su proceso de socialización, desarrollo cognitivo, proceso de individualización y desarrollo moral. Como diría Manuel Castells (2011): “No somos los mismos desde que estamos en las redes sociales”.

Hay interactividad en las relaciones sujeto–sujeto pero también en los intercambios entre un sujeto y un dispositivo tecnológico, En este segundo ejemplo la interactividad se desarrolla en la interfaz que se podría definir como el lugar de la interacción (Scolari, 2004).

El informe Future Works Skills 2020 (Reig: 2011a) nos apunta a que los humanos cambien de tendencia y dejen de realizar tareas rutinarias y repetitivas”. También Richard Florida (2002) describe como avanzamos hacia la sociedad creativa.

Llegando al caso de Internet, aparecen con fuerza la interacción y el elemento social, generando el cambio de paradigma que defienden muchos autores y que denominamos en Socionomía (Reig: 2012a) hacia la “sociedad aumentada”. En eso andamos, ante una tecnología importante porque amplía cuantitativa y cualitativamente una sociabilidad tan trascendente como para que autores como Nowak y Highfield (2011) la denominen la tercera fuerza evolutiva de la humanidad.

A todos, jóvenes y viejos, nos atraen especialmente las informaciones nuevas, convirtiendo la real time web, o web en tiempo real, en una trampa que debemos aprender a evitar. Tendemos a buscar nueva información de forma constante; somos “neofílicos”, hasta el extremo de superponer novedades triviales a informaciones más antiguas y valiosas.

En el entorno abundante de información en el que vivimos, confirmaría Clifford Nass (2010), en lugar de centrarnos en las informaciones más importantes, lo que hacemos es distraernos con cualquier novedad, llámese mensajes en redes sociales, emails entrantes, etc.

OBJETIVOS

A través de este proyecto y de las propuestas que en él se abordan, podremos identificar y reconocer una serie de competencias de aprendizaje y enseñanza que orienten en la promoción de sinergias entre las formas de aprendizaje formal, no formal e informal, configurando diseños curriculares y metodologías de trabajo docente en un nuevo planteamiento ecológico en la formación docente.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Basándonos en la creación de tecnobiografías individuales y posteriormente analizadas tratamos de recopilar información acerca del proceso vital y académico de nuestros alumnos de la Facultad de Educación. Todo el material audiovisual generado se ha recogido en un repositorio en Google Sites de acceso libre a todos los implicados.

Para la obtención de conclusiones finales se han contrastado evidencias con la grabación de las sesiones en el aula y el análisis grupal de las tecnobiografías así como de las anotaciones tomadas por los investigadores en tiempo real y recogidas en cuaderno de notas.

Para entender el desarrollo de la actividad que se describe a continuación los alumnos han aportado distintos puntos de vista: unos han ido ligando la tecnología al momento en el que llegó a su vida, dándole un toque más personal, ya que han introducido algunos detalles de sus propias vidas, mientras que otros han repasado una evolución a lo largo de los años de las distintas tecnologías clasificadas en función de su utilidad.

Para ilustrar su trayectoria con las distintas tecnologías que han usado a lo largo de toda su vida, unos se han centrado concretamente en una, mientras que otros han realizado un repaso sobre la evolución de los distintos dispositivos que han empleado (televisión, móvil, aparatos de música, cámaras fotográficas y de video, consolas, dispositivos de almacenamiento...)

Para desarrollarlo han empleado algunos recursos digitales que les han ayudado a dar un mayor grado de dinamismo a sus relatos, como por ejemplo, música motivadora, imágenes tanto propias como de internet, efectos de transiciones para las imágenes...



La investigación se ha realizado desde una perspectiva narrativa-biográfica y se ha usado como instrumento de trabajo una propuesta de Tecnobiografía en un grupo del grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid de 2º cuatrimestre: Métodos de Investigación e innovación en educación (2º curso) y TIC Aplicadas a la Educación (1º curso). En ella trabajamos a partir de tres pasos: trabajo individual, trabajo grupal y análisis en grupos focales a lo largo de dos meses.

- 1) Cada estudiante elabora una tecnobiografía narrativa a partir de un lenguaje visual e icónico en distintos soportes como (Blog, video, PowerPoint, Prezi, Podcast, etc.).
- 2) En grupos reducidos de cuatro estudiantes analizan cuatro narrativas visuales a partir de temáticas y categorización explícitas e implícitas de las tecnobiografías que previamente han sido recopiladas en un entorno web común de acceso libre a modo de repositorio. Elaboran un documento de análisis grupal.
- 3) Se realizan cuatro grupos focales que parten del primer texto (análisis grupal). Nos agrupamos por ejes temáticos en el que profundizamos en las categorías que emergen del segundo paso.

EVIDENCIAS

Enfoque vital

Consideran que han vivido un desarrollo evolutivo muy acentuado mientras que apuntan que los niños de hoy en día ya nacen con ello y los cambios no son tan grandes (pone como ejemplo visual la tele y las cintas VHS). Para ellos el teléfono móvil representa el día a día y el ordenador se puede convertir en todo un medio de vida. Consideran que a nivel social el sujeto que tenía entre sus manos el mejor y más completo móvil era el que “más molaba del grupo” y que mucho tienen que ver las “modas” en la capacidad de elección, donde la variedad impera. Piensan que los avances “no han tenido piedad con nadie”.

El juego es para ellos un medio que aporta “sensación de placer” y según avanzan en edad la necesidad de experimentar con videojuegos decrece. Hay quien juega ocultando la acción a sus padres y surge la idea de videojuego como medio competitivo sirviendo como acción ilustradora la utilización de dos mandos. En los entornos rurales se respira una sensación de mayor libertad.

Coinciden en hacer una reflexión crítica acerca de la carga emocional que han ligado a cada uno de sus dispositivos, ya que en estos momentos, atendiendo a sus afirmaciones no pueden vivir sin ellos, debido a la gran dependencia que les han creado, llegando hasta el extremo de no poder pasar ni un segundo separados de algunos de ellos.

Recuerdan con nostalgia juguetes como los Walkies Talkies, la cámara de

fotos amarilla desechable que se llevaban a todas las excursiones del colegio, su primer “zapatófono” incluso la primera vez que hicieron un viaje con el GPS...

Todos coinciden en resaltar su primer contacto con las tecnologías y muestran recuerdos tecnológicos en fechas específicas como “en su primera comunión”.

Inciden también sobre la obtención de esa tecnología y de su coste. Cada vez que sus padres les compraban algún aparato tecnológico les iban introduciendo en la dinámica del actual mundo consumista en que nos movemos, ya que preferían comprar el último modelo, a pesar de que su coste fuese más elevado, que uno un poco más antiguo con casi las mismas características y prestaciones simplemente por el hecho de considerarlo más moderno.

Siguen guardando estos objetos porque son parte de sus vidas y les evocan unos sentimientos y unas etapas en sus vidas que nunca olvidarían.

La comunicación entre entornos diferenciados desde emplazamientos dispares es de especial relevancia para ellos quienes muestran una dependencia total de las aplicaciones que favorecen el sincronismo en el intercambio de lenguaje.

Las redes sociales han causado una gran influencia sobre ellos, haciendo que pudieran comunicarse con gente que se encontraba a largas distancias. En su experiencia, la evolución de las redes sociales empezó con MSN, seguido de Tuenti, Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat...

La llegada de las redes sociales y los servicios de mensajería instantánea pusieron su mundo patas arriba; la posibilidad de estar en contacto en todo momento con tus compañeros y amigos revolucionó su forma de relacionarse; la facilidad para quedar y organizar sus actividades, esto es quizás lo que más echan en falta si lo perdiéramos, pues hasta entonces lo más parecido era Messenger en el ordenador, cosa que no podían utilizar una vez salían de casa o se levantaban de la silla. Tuenti o Facebook también marcaron una importante etapa de sus vidas, siendo ahora junto a Twitter las redes sociales que más usan.

El ocio está muy relacionado con la utilización de la tecnología. De hecho sienten verdadera necesidad de convivir con plataformas como YouTube o Spotify donde muestran su acercamiento potencial al terreno musical y a los videos. De hecho se muestran fanáticos de la música y afirman que la televisión ha perdido fuerza a favor de los canales de videos on line. Las fotos y videos las consideran como un verdadero recuerdo vital, hecho que les aporta motivación para continuar haciéndolo.

Enfoque intergeneracional y relación parento filial

Los móviles pasan de padres a hijos como hecho vincular y relacionar.

La familia es la que determina que los alumnos tengan tecnologías en casa y la dependencia económica es el matriz principal. Los alumnos sienten agradecimiento a



sus familias, ya que gracias a ellas han podido adquirir la tecnología, ya fuera como una recompensa por buen comportamiento, por sacar buenas notas o como un simple regalo con el fin de cubrir una necesidad, o incluso por el hecho de ir en consonancia con los tiempos y el resto de las personas.

Reconocen que sus primeros ordenadores eran “armatostes enormes con altavoces, un teclado, una torre y el micrófono” y solían compartírselos con toda la familia, no como ahora que cada uno tiene su ordenador portátil, Tablet o Smartphone. Usaban el ordenador para saciar su curiosidad sobre diversas cosas de la vida.

El aprendizaje cíclico de la tecnología hacen que se estrechen vínculos familiares entre generaciones y los dispositivos móviles son herramienta de unión en ciertos momentos (ausencias del hogar familiar, estancias esporádicas de viajes, estudios...).

Los alumnos encuestados recuerdan la llegada del móvil como medio de control en sus vidas por parte de sus padres (excursiones...).

Evocan recuerdos de las relaciones entre padres y ellos enseñándoles herramientas TIC. Sus juegos empezaron a ser tecnológicos poco a poco hasta el punto de que prácticamente jugaban sólo con aparatos tecnológicos pero un hecho a resaltar es que todos han oído a nuestros padres rememorar: “antes jugábamos en la calle”.

El uso de los videojuegos los asocian más a hermanos, amigos... pero siempre ligado al género masculino aunque reconocen percibir cierta orientación entre el género masculino y femenino (incita a ser mamá, cocinera... en el caso de las chicas). Hay quien juega ocultando la acción a los padres. La distinción sexista se percibe en el 74.3% de los entrevistados.

Enfoque educativo y formador

En el centro educativo recuerdan utilizar los ordenadores de forma esporádica y la PDI raramente se utiliza en el Instituto. En su percepción de las TIC en educación utilizan el término “confort”.

Al pertenecer a distintas Comunidades Autónomas (Castilla y León y Aragón), han podido observar un cambio. En Aragón, en torno a quinto o sexto de primaria, cada alumno tenía su propio ordenador portátil que se convertía en Tablet, en el cual se realizaban las tareas propuestas en clase, mientras que en Castilla y León no se disponían de estos dispositivos electrónicos. En Soria, concretamente en pueblos más pequeños, no usaban pizarras digitales de manera habitual hasta la ESO y nunca han usado tabletas, portátiles o libros electrónicos a lo largo de su proceso educacional.

La escuela no ha evolucionado con la suficiente rapidez como para adaptarse a los cambios que se han ido produciendo en los dispositivos tecnológicos, dando

lugar a diferencias en la introducción y desarrollo de los mismos, provocando así diversas experiencias. Algunos de ellos tuvieron un acercamiento más temprano a la tecnología, ya que pudieron disfrutarla desde la etapa de Educación Infantil, mientras que otros no accedieron a ella de manera efectiva hasta su llegada al Instituto, lo que fue una consecuencia directa de los recursos económicos que poseían los distintos centros en los que han sido educados.

En sus estudios superiores, afirman gozar de una amplia gama de diferentes dispositivos electrónicos (pizarra digital, proyectores, ordenadores de última generación...) que facilitan nuestro aprendizaje de una manera distinta a la tradicional, ya que les posibilitan un mayor acceso a una gran cantidad de información diversa, además de proporcionar una mayor motivación por aprender y seguir formándose.

Resaltan el hecho de que en este momento se impartan en la universidad asignaturas específicas para enseñar cómo manejar y trabajar con las nuevas tecnologías con el fin de llegar de una manera más cercana y personal a sus futuros alumnos. Estos son nativos digitales, debido a que han tenido un primer acercamiento a la tecnología mucho antes del que tuvieron la mayoría de ellos, lo que les hace preguntarse qué edad sería la idónea para permitir su utilización sin perjudicar su correcto desarrollo a todos los niveles, tanto emocional como físico y psicológico.

Los videojuegos son, según ellos una forma de “rellenar tiempos muertos” en clase o como premio cuando algo se hace bien.

Plantean la obsesión de utilizar las TIC únicamente como herramienta para conseguir una nota final y muestran como tendencia negativa la prohibición de utilizar teléfonos móviles en clase (su reacción es sacarlos a escondidas e incluso utilizan las notas para copiar mediante Bluetooth).

Recuerdan los cursos de informática en los centros educativos y la implantación del tablero digital en las aulas, paradójicamente siendo utilizado como medio de proyección de películas. Algunos de ellos reciben móvil como recompensa por conseguir una buena calificación que previamente ha sido concretada por sus padres (“si sacas un 8 te regalamos...”).

Internet les ha marcado y ayudado tanto de forma positiva como negativa. Les ha favorecido a estar “actualizados”, a adquirir nuevos conocimientos, a socializarse (o no), a ver películas gratis (que aunque sea ilegal, para los que tenemos una economía ajustada nos viene bien)... etc. No obstante, nuestra dependencia diaria a las nuevas tecnologías es hoy latente, y puede llegar a convertirse en una peligrosa adicción. Sin embargo, consideran que si se quedan “descolgados” de las nuevas tecnologías, se emplazan a una situación “marginal” de la sociedad.

Opinan de igual modo sobre la gran evolución que han ido experimentando a lo largo de sus vidas y que a su vez piensan ha supuesto un gran avance en su vida cotidiana.

Afirman que sus vidas han sufrido un giro radical, pero muy positivo.



Han llegado a la conclusión de que tenemos muchas cosas en común que les han marcado a lo largo de su vida, sobre todo de su infancia, y que la tecnología ha ido cobrando importancia según han ido pasando los años, desde meros útiles apoyo para el entretenimiento, hasta verdaderas herramientas necesarias para su día a día, creándoles así una, cada vez más notoria, dependencia. Por lo tanto se llegan a cuestionar... ¿Dónde termina la ayuda y empieza la necesidad?

A modo de reflexión entendemos que hemos nacido en un contexto en el que los avances año a año no han tenido piedad con nadie, y este es el motivo por el que nos resulta tan sencillo adaptarnos a cada novedad que se produce. Somos afortunados de haber vivido el crecimiento de unas industrias que hoy en día de una forma u otra determinan como es nuestro día a día, ya sea en clase con el uso de las pizarras digitales o a nivel profesional. Sin duda se ha tratado de un ejercicio reflexivo muy sano, del que creemos haber extraído conclusiones que nos ayudan a comprender el mundo tal y como es hoy en día gracias a la acción directa de todos estos avances.

Es cierto que la tecnología ha evolucionado mucho en los últimos años pero ellos han compartido muchísimos de esos momentos con estas tecnologías y por eso han creado un vínculo y unos recuerdos que nunca olvidarán.

CONCLUSIONES

Es importante, en este sentido, que lo pensemos bien en un futuro antes de limitar el acceso a la Red a nuestros hijos, porque puede que nuestros jóvenes no estén perdiendo el tiempo en juegos sin sentido. Por el contrario, puede que anden, ante las múltiples pantallas con las que interactúan, no solo pasando el tiempo con los amigos (algo que tampoco deja de ser lógico a ciertas edades), sino recorriendo el camino de la búsqueda de la vocación propia de la infancia y la adolescencia. Podemos tener un/a pequeño/a diseñador, creador de videojuegos o de videos, o un programador o, si recordamos la teoría de la larga cola, un explorador de cualquier otro posible interés que de momento la escuela no está preparada para potenciar.

Dicho de otro modo, Internet puede ayudar a llenar determinadas ausencias en los currículos educativos actuales. Puede ser cierto, en determinado momento, que Internet obstaculice un mejor rendimiento académico, pero solo porque la academia, a diferencia de las pantallas, no tiene todas las herramientas para las muchas y variadas pasiones posibles de este nuevo ser humano aumentado.

Según Reig No es nuevo que la sociabilidad, la cooperación, incluso la cultura como forma extrema de socialización, al implicar la transmisión (mediante el lenguaje, otra tecnología importante) de conocimientos entre generaciones, sean claves importantes para entender la evolución humana. Lo que sí parece serlo es el alcance de lo que a veces denominamos inteligencia colectiva (el hoy denominado factor C) cuando tiene la oportunidad histórica de funcionar on steroids, a mayor nivel, en los servicios de redes sociales actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castells, M. (2011): Entrevista a Manuel Castells. Catedra multilinguisme UOC. En http://catedramultilinguisme.uoc.edu/portal/castellano/sala-de-prensa/actualitat/entrevistes/2011/manuel_castells.html (accedido el 8 de diciembre de 2012).
- García Canclini, N. et al. (Eds.) (2012). Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, el campo editorial y la música. Madrid: Fundación Telefónica.
- Medici, E. (2009). La receta de la industria creativa como motor de desarrollo y sus contraindicaciones. Nuevas economías de la cultura. España: YProductions.
- Nowak, M. y Highfield, R. (2011): SuperCooperators: Altruism, Evolution, and Why We Need Each Other to Succeed. Free Press.
- Reig, D. (2011). Un mundo de medios sin fin. Cambios en aprendizaje, Facebook y la apoteosis de las aplicaciones expresivas. En A. Piscitelli.; I. Adaime.; I. Binder (Comps.), El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje (pp. 183-202). Madrid: Fundación Telefónica/Ariel.
- Reig Hernández, D. (2012): Socionomia. ¿Vas a perderte la revolución social? Barcelona: Ediciones Deusto.
- Scolari, C. A. (2004). Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales. Barcelona: Gedisa.
- Yúdice, G. (2002). El recurso de la cultura. México: Gedisa.

LA APLICACION DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL

Olcina-Sempere, Gustau¹

Universidad Jaume I. Castellón, España

¹e-mail: golcina@uji.es

Resumen. En este estudio se quiere conocer las ventajas del aprendizaje cooperativo en la educación universitaria. Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan en el aula determinan una educación basada en conseguir, mediante la cooperación y colaboración de todos los agentes que forman parte del proceso educativo en la enseñanza universitaria, una mejora en las acciones que se generan en el aula, y en consecuencia, de las nuevas formas de motivar y implicar a todos los alumnos en una educación integral y de calidad.

La necesidad de trabajar de manera cooperativa con los alumnos del grado de maestro de educación primaria, y concretamente en la asignatura de didáctica de la expresión musical, está motivada por el interés tanto del alumnado como del profesorado para que los procesos de enseñanza-aprendizaje favorezcan una mayor interacción del profesor-alumno, tanto en los trabajos grupales como en los individuales que se generen en el aula.

Además, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior propone un cambio en la dirección de la educación, donde se sustituya la educación centrada en gran medida en la adquisición de conocimientos, por una educación donde lo más importante sean los procesos que se generan para adquirir los conocimientos y, donde se desarrollen nuevos espacios de interacción entre el alumnado, fomentando así el desarrollo de las competencias interpersonales y una mayor cooperación e interacción social.

Palabras clave: : Aprendizaje cooperativo, enseñanza universitaria, cooperación, interacción social, educación primaria.



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación universitaria se ha adaptado y estructurado al nuevo contexto de enseñanza del Plan de Bolonia. Este plan ha adoptado un conjunto de medidas para la reforma de la estructura y reorganización de las enseñanzas universitarias, con la finalidad de favorecer el Espacio Europeo de Educación Superior.

La nueva concepción del EEES propone que el profesorado no debe adquirir la posición de transmisor de conocimientos, sino que su función principal está encaminada en poder hacer interactuar a sus alumnos, para de esta forma poder generar aprendizajes. Este cambio de actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje, establece un cambio de posicionamiento del profesor con su alumnado, propiciando una ayuda dialógica y reflexiva, y abandonando el discurso único del profesor. De esta manera, se contribuye a que el estudiante se sienta motivado en cambiar su forma de aprender, donde la reflexión y el trabajo en grupo potencie un aprendizaje significativo, y adquiera una mayor autonomía (Cano, 2009).

El estudio realizado por Johnson y Johnson (1999), pone de manifiesto que el aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, al incremento del número de ideas, a su calidad, a la originalidad de la expresión en la resolución creativa de problemas, y a los sentimientos de estímulo y placer. Esta estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo, se ha propuesto tanto en la actual ley de educación LOMCE como en las anteriores leyes educativas como la LOGSE y la LOE.

La investigación que ha realizado Johnson et al. (1991) con relación a la aplicación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria, nos dicen que a pesar de ser una de las técnicas de mayor eficacia, es de las menos utilizadas en la educación universitaria. En la actualidad, la forma más común de enseñar está basada en la clase magistral, en cambio el aprendizaje cooperativo ofrece nuevas formas de plantear y organizar los conocimientos, propiciando nuevas formas de organización y dinámicas de clase para ayudar a los alumnos a aprender a aprender.

El motivo de utilizar el aprendizaje cooperativo en el contexto universitario no es solo una necesidad del organigrama de la universidad, sino también de la posibilidad de ofrecer otra alternativa metodológica donde se eviten los modelos individualistas, la falta de participación, la inseguridad, así como la poca reflexión y espíritu crítico (León y Latas, 2007).

Así mismo, el aprendizaje cooperativo puede ser considerado como un instrumento válido tanto para el profesorado como para el alumnado, ya que se concibe como un instrumento de gran utilidad tanto para aprender, enseñar, y vivir. Esta forma de entender la educación, y en consecuencia, los procesos que se articulan en las relaciones entre el profesor y el alumno, generan una forma de vida donde la

solidaridad, cooperación y espíritu crítico constituyen una filosofía de vida (Traver, 2003).

En nuestro estudio, el cual está centrado en el grado de Educación Primaria, y concretamente en la asignatura de didáctica de la expresión musical en la Universidad Jaume I de Castellón de la Plana, tiene la intención de dar a conocer las prácticas de aprendizaje cooperativo que se llevan a cabo en dicha asignatura, donde se adquiere el conocimiento por las actividades que realizan en sus trabajos y en sus procesos de aprender haciendo.

MARCO TEÓRICO

Un gran número de investigaciones (Ovejero, 1990; Johnson y Johnson, 1995; Slavin, 1999, y Traver, 2003), ponen de manifiesto las ventajas que ofrece a la educación el aprendizaje en grupos cooperativos. Además, esta mejora no se manifiesta solamente en los aprendizajes que establece el currículo para la asignatura de didáctica de la expresión musical del grado de educación primaria, sino que contribuye también a un mayor acercamiento entre el profesor y el alumno, potenciando la educación en valores y la relaciones entre iguales (Fernández, 2011).

Para Johnson y Johnson (1999), la concepción cooperativa la entienden desde el momento en que un grupo de personas deciden trabajar juntas, con la finalidad de conseguir los objetivos propuestos por todos los miembros que constituyen el grupo cooperativo. La finalidad de trabajar de manera cooperativa, es que además de conseguir los logros desde un punto de vista individual, también se consiguen unos beneficios grupales mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo.

En la actualidad, la coordinación y esfuerzos necesarios para la realización de los trabajos que se realizan en el ámbito universitario, es necesario que se experimenten y aprendan mediante situaciones donde el aprendizaje cooperativo articule dichos procesos (Colás, 1993).

Además, el estudio realizado por García et al. (2001), pone de manifiesto las ventajas que ofrece el uso de las técnicas del trabajo cooperativo en la educación de entre las cuales destacamos: la mejora de la motivación en la escuela, el aprendizaje de valores y actitudes, el fomento de acciones que benefician a los otros compañeros, así como el aumento de la autonomía e independencia.

En los procesos que se generan entre los profesores en busca de mejorar su eficacia para la mejora de la enseñanza cooperativa, genera mucha más satisfacción y eficacia en comparación a aplicar estas mejoras de manera individual (Díaz-Aguado et al., 1996; Shachar y Shmuelewitz, 1997). Además, el hecho de poder compartir las experiencias educativas en la misma aula con otro compañero, y desde un punto de vista cooperativo, ofrece una posibilidad a los docentes de facilitar determinados



obstáculos que les pueda generar las nuevas prácticas educativas (Díaz-Aguado et al., 2001).

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Diseño de la experiencia mediante el aprendizaje cooperativo en el contexto universitario

Muestra

La muestra está formada por alumnos de 3º curso del grado de primaria de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad Jaume I. El número de alumnos que constituye la muestra está compuesto por un total de 101 alumnos, de los cuales el 34.10% son varones y el 65.90% son mujeres, y la edad media de los alumnos oscila en torno a los 23 años.

Además, el 0.99% de la muestra es de nacionalidad árabe, y el 99.10% es de nacionalidad española.

El número de componentes de cada grupo ha sido de 4 y como máximo 6 alumnos, ya que si el grupo es más numeroso puede suponer algunas dificultades para que puedan interactuar todos con todos.

Para la formación de los diferentes equipos base se ha realizado de manera libre, potenciando de esta forma el sentido de pertenencia al grupo.

Metodología

El objetivo de esta experiencia es, que a través del aprendizaje cooperativo los estudiantes adquieran un conjunto de herramientas útiles para sus futuras prácticas docentes como maestros/as de educación primaria. Además, también se quiere que mediante dicha metodología, el alumnado adquiera la importancia que tiene para la formación integral del individuo la enseñanza musical, y contribuya a generar una sociedad más solidaria, cooperante, tolerante y con espíritu crítico (Ovejero, 2013).

El eje central de este proyecto está centrado en la canción, como instrumento de integración y identificativo de un determinado contexto cultural y social. La técnica de aprendizaje cooperativo que se lleva a cabo en el desarrollo de las clases se denomina *Co-op co-op* (Técnica flexible de aprendizaje cooperativo) (Kagan, 1985).

Esta técnica nace con la finalidad de aumentar la implicación en los estudios a los estudiantes universitarios, los cuales estaban realizando estudios de Psicología. La progresión y desarrollo de la técnica, se desarrolla aproximadamente durante de la

década de los ochenta (Kagan, 1985), llegando a consolidar durante este tiempo una estructura clara y sólida (Kagan y Kagan, 1994).

La técnica *Co-op co-op* (Técnica Flexible de Aprendizaje Cooperativo) (Kagan, 1985) es muy parecida a la conocida como Group Investigation de (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980). La técnica, está diseñada con la finalidad de que el alumnado universitario se implique en el conjunto de acciones y tareas, así como también en los diferentes procesos de investigación que generan la propia formación universitaria. Además, el uso de esta metodología, les hace ser más conscientes de la necesidad de aprender para poder compartir sus conocimientos entre todos los miembros que integran la comunidad universitaria, propiciando también una motivación en el alumnado tanto en las tareas académicas como también como futuros docentes.

La metodología de *Co-op co-op* (Técnica Flexible de Aprendizaje Cooperativo) se organiza y distribuye de la siguiente manera:

- 1) Se empieza desarrollando alguna actividad entre todo el grupo clase, con la finalidad de motivar al alumnado en el tema que tienen que estudiar, pudiendo utilizar lecturas, conferencias, entre otras.
- 2) La asignación de los alumnos a cada grupo de trabajo se realiza libremente, con la finalidad de reforzar el sentido de pertenencia al grupo.
- 3) Se selecciona el tema de trabajo y se reparte entre los miembros del grupo, con la intención de favorecer la interdependencia positiva.
- 4) Cada una de las partes que se han distribuido entre los miembros de cada grupo se preparan, presentan, y explican, con la finalidad de integrar todas las partes.
- 5) Se elabora un trabajo común de cada grupo, para presentarlo al grupo clase.
- 6) Se evalúa el trabajo realizado por cada uno de los grupos en tres fases:
 - Los componentes de cada grupo y el profesor evalúan el trabajo realizado por cada uno de los miembros de cada grupo.
 - Los miembros de cada uno de los grupos y el profesor evalúan la exposición que cada grupo hace.
 - El profesor valora el trabajo escrito de cada uno de los grupos.

Evaluación

En cuanto al proceso de evaluación, esta se realiza de manera individual y grupal, organizándose de la siguiente manera:



En primer lugar, se realiza la evaluación individual. En ella tanto el profesor como los alumnos de cada uno de los grupos, evalúan las tareas realizadas por cada uno de los miembros de cada grupo.

En segundo lugar, cada grupo expone las actividades elaboradas en el dossier, enfocadas a trabajar la canción en el aula de primaria. En el desarrollo de las sesiones de exposición, son los propios compañeros de clase los que participan en dichas prácticas, recibiendo del grupo clase y del profesor, las diferentes aportaciones y enfoques de la actividad presentada.

En último lugar, cada grupo realiza un dossier que es utilizado por el profesor para la evaluación de cada uno de los grupos.

CONCLUSIONES

Para analizar los resultados que se derivan del aprendizaje cooperativo, el cual se desarrolla con los/as alumno/as de Educación Primaria de la Universidad Jaume I, y concretamente en la asignatura de Didáctica de la Expresión musical, destacamos las mejoras que hemos conseguido mediante esta metodología:

- 1) Mediante los procesos que se generan en el aprendizaje cooperativo se ha reducido en gran medida las clases magistrales.
- 2) Se ha potenciado la autoevaluación del alumnado mediante la realización de exposiciones orales.
- 3) Se ha conseguido transmitir en los procesos de aprendizaje, que la adquisición de los aprendizajes no se realiza solo en su periodo de educación universitaria, sino que se trata de entender que el aprendizaje se adquiere durante toda la vida.
- 4) Hemos trabajado en minimizar la competitividad, así como el individualismo con la intención de que estas prácticas se lleven a cabo en el contexto escolar.
- 5) Además de evaluar los resultados, también se han evaluado los procesos competenciales de nuestro alumnado.

De modo que, mediante estas acciones hemos conseguido desarrollar en nuestro alumnado, un conjunto de valores y actitudes que faciliten la interacción entre los/as alumnos/as, y entre el alumnado y el profesorado, potenciando unas actitudes más cooperativas y menos individuales.

También, nos hemos interesado en formar a ciudadanos con espíritu crítico, tolerantes y respetuosos con sus compañeros/as, para poder cambiar y promover nuevas ideas y conductas en la sociedad actual. Todo ello, debe proporcionar a los

futuros docentes un conjunto de estrategias y acciones que les ayuden a desarrollar nuevos horizontes en la educación del siglo XXI.

Teniendo en consideración las afirmaciones realizadas anteriormente, es oportuno tener en cuenta, que el aprendizaje cooperativo es una metodología muy apropiada para la enseñanza musical en el ámbito universitario. Esta nueva filosofía de entender la educación, nos hace pensar en un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más democrático, en comparación con los modelos de enseñanza tradicional.

De manera que, consideramos necesario que la universidad ofrezca a los docentes la formación, medios, recursos, y los espacios necesarios para poder organizar y desarrollar prácticas educativas, donde el aprendizaje cooperativo se convierta en el eje vertebrador de la educación en la universidad.

Además, también es necesario que los docentes se preocupen y interesen por realizar un cambio en la forma de impartir los conocimientos, donde el interés de la enseñanza no sea la clase magistral, y se busquen nuevas formas de establecer las relaciones entre los alumnos, así como, de conducir la construcción del conocimiento acompañando a través de las enseñanzas que se realizan en el aula.

Asimismo, sería importante considerar en futuras líneas de investigación, si los beneficios que se han percibido en este estudio también se dan en otras disciplinas como las matemáticas, o la lengua, y en otros grupos de estudiantes universitarios. Finalmente, también se podría comprobar en futuras investigaciones, que resultados ofrece la aplicación de las diferentes técnicas que configuran el aprendizaje cooperativo tanto en el ámbito universitario como en la escuela, con la finalidad de combinar dichas técnicas en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje.

De modo que, los resultados a los cuales se ha llegado en este estudio, sustentan la filosofía del aprendizaje cooperativo, y mediante la puesta en práctica de la metodología del aprendizaje cooperativo, se contribuye a desarrollar una mayor autonomía, garantizando de esta manera el seguimiento de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria del Profesorado*, 12 (1), 181-204.
- Colás, P. (1993). La investigación-acción aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación metodológica en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Interuniversitaria*, 5, 83-97.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R.; Andrés, T. (2001) *Investigación experimental sobre la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la educación secundaria*. En: Díaz-Aguado y Martínez Arias: *La construcción de la igualdad y la prevención de la*



violencia contra la mujer desde la educación secundaria. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M. J., Royo, P., Segura, P. y Andrés, T. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen cuatro.* Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Fernández, N. F. (2011). Música en el cine: Una propuesta de trabajo cooperativo en base a una red social educativa en un curso de 4º de la ESO. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 235-250.

García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas.* Madrid: CCS.ICCE.

Johnson, D. y Johnson, R. (1995). *Los nuevos círculos de aprendizaje: cooperación en el salón de clase y en la escuela.* Madrid: Aique Grupo Editor.

Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Buenos Aires: Aique.

Johnson, D. W., Johnson, R., y Smith, K. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom.* Edina, MN: Interaction Book Company.

Kagan, S. (1985). Co-op Co-op. A flexible cooperative learning technique. En R. Slavin, S., Sharan, S., Kagan, R., Hertz-Lazarowitz y C. Webb (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn.* New York: Plenum Press.

Kagan, S., y Kagan, M. (1994). The structural approach: Six keys to cooperative learning. *Handbook of cooperative learning methods*, 115, 33.

León, B. y Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 216-227.

Ovejero, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo una alternancia eficaz a la enseñanza tradicional.* Barcelona: PPU.

Ovejero, A. (2013). Utilidad del aprendizaje cooperativo/colaborativo en el ámbito universitario. IV Congreso Internacional; Estrategias hacia el aprendizaje cooperativo. Girona.

Sharan, S., y Hertz-Lazarowitz, R. (1980). A group investigation method of cooperative learning in the classroom. *Cooperation in education*, 14-46.

Shachar, H. y Shmulevitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teacher's sense of efficacy in heterogeneous junior high school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica.* Buenos aires: Editorial. Aique Grupo editor S.R.L.

Traver Martí, J. A. (2003). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural, en A. Sales Ciges (coord) *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*, Castelló, UJI Colección educación.

LA EDUCACION INCLUSIVA MEDIANTE LA MÚSICA: EL ROL DEL DOCENTE

Olcina-Sempere, Gustau¹

Universidad Jaume I. Castellón (España)

¹e-mail: golcina@uji.es

Resumen. En la actualidad nuestra sociedad está siendo expuesta a un gran número de cambios socioculturales que exigen la necesidad de reformular nuestro sistema educativo, tanto desde la educación infantil hasta la educación universitaria incorporando la música como una excelente herramienta para la inclusión. Por ello, el principal objetivo de este trabajo consiste en dar a conocer como la música puede utilizarse como un instrumento para dinamizar y favorecer los procesos de inclusión. Así mismo, también se pretende dar a conocer como el conocimiento de la música favorece el acercamiento a una determinada cultura, así como también el entendimiento de las características sociales que constituyen un determinado entorno social.

Esta nueva visión de la educación necesita que el profesorado, sienta el interés y la motivación necesaria, para dinamizar y activar los procesos de interacción y dialogo necesarios para desarrollar nuevas prácticas educativas en los nuevos contextos sociales del siglo XXI. Para desarrollar un contexto educativo integrador es necesario que se garantice la participación de todo el alumnado en los diferentes aprendizajes que se generen en el aula, favoreciendo una educación basada en proporcionar las mismas oportunidades educativas para todos.

De modo que, es imprescindible llevar a cabo diferentes prácticas educativas las cuales faciliten el diálogo y la interacción. Para ello, el aprendizaje cooperativo es un instrumento de gran ayuda para facilitar los procesos de integración e inclusión en las diferentes comunidades de aprendizaje, contribuyendo con ello a generar una sociedad más crítica.

Palabras clave: Inclusión, música, educación, aprendizaje cooperativo, valores sociales.



INTRODUCCIÓN/ MARCO TEÓRICO

Durante la historia de la humanidad la música ha sido de gran importancia desde el punto de vista de su funcionalidad social. Según Correa (2006), la música puede considerarse como un medio de comunicación similar a cualquier otro, aunque en la música solo se transmiten sensaciones. Además, la música proporciona actitudes positivas en los procesos de inclusión ya que los procesos que se crean en ella proceden de elementos que la caracterizan, así como del desarrollo de una serie de normas caracterizadas por el respeto a las intervenciones de los otros, potenciando la creatividad, participación y entretenimiento.

Según la UNESCO (2006), la música puede considerarse como una herramienta para comunicarse con otras culturas, si tenemos en cuenta que el aprendizaje de esta fomenta las relaciones interpersonales que se dan en el proceso de la interpretación musical potenciando de esta manera la inclusión.

En línea con Martínez (2016) debido a los cambios que se han producido en la sociedad actual se han generado nuevos contextos de aprendizaje. Estos nuevos escenarios educativos han potenciado la formación y consolidación de las comunidades de aprendizaje (CCAA), en las cuales el aprendizaje se gestiona de manera cooperativa e interactiva. De modo que, la música se convierte en una excelente herramienta para desarrollar la interacción del alumnado y el trabajo cooperativo, favoreciendo la adquisición de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Piedra-Setien (2016) pone de manifiesto que los procesos educativos que se están desarrollando en las actuales comunidades de aprendizaje están basados principalmente en desarrollar la escucha y el diálogo, convirtiéndose dichas prácticas en una excelente herramienta de transformación social. Por lo tanto, el desarrollo de prácticas educativas donde se utilice la música como herramienta de integración e inclusión favorecerá tanto dentro como fuera del aula los procesos de enseñanza aprendizaje basados en la experimentación sonora, la construcción de instrumentos, la práctica instrumental grupal, y el canto, concibiéndose estas prácticas como facilitadoras de la inclusión y la participación social.

Todas estas concepciones sobre la música, es necesario que se puedan desarrollar en el aula de música, entendido este como el lugar adecuado para la conservación y transmisión de valores culturales. Además, el entorno educativo universitario es un contexto adecuado para la transmisión de valores culturales, debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo, potenciando con él un mayor conocimiento y relación entre el alumnado, proporcionando un mayor respeto entre el grupo clase (Frega, 2004).

En acuerdo con Frega (2004), el aula de música puede considerarse un lugar adecuado para valorar, desarrollar y sustentar los valores socioculturales de cada una de las manifestaciones culturales que se desarrollen en el aula. Además, la música es una excelente herramienta que favorece una mayor integración del alumnado mediante

la utilización de las técnicas del aprendizaje cooperativo, en la cual se facilitan las relaciones tanto personales como intrapersonales propiciando un mayor respeto y afecto entre el alumnado.

Según Bernabé (2011; 2012) la utilización de la música en el contexto educativo fomenta la aceptación y el respeto de todo el grupo clase. Para generar estos procesos de inclusión y respeto del alumnado, podemos utilizar el recurso de la improvisación donde las aportaciones musicales (instrumental, vocal, corporal) de cada uno de los integrantes del aula, tanto de manera individual como colectiva, facilitará la integración social del alumnado.

De modo que, el conocimiento y la práctica de la música contribuirá a apreciar tanto las interpretaciones ajenas como las propias, favoreciendo el conocimiento de las diferentes manifestaciones culturales y su relación con el entorno. También, la interpretación musical favorecerá que el alumnado pueda comunicar su propia cultura y la de los demás gracias al conocimiento de la música.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA MEDIANTE LA MÚSICA EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Para llevar a cabo el desarrollo de procesos de inclusión la música es una excelente herramienta para fomentar la vinculación al territorio, y en consecuencia construir y desarrollar el sentimiento de pertenencia. Además, también podemos fomentar mediante la música el aprecio de las interpretaciones tanto propias como ajenas (Regelski y Gates, 2009).

La finalidad de la educación que se desarrolla en las comunidades de aprendizaje fomenta la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en los procesos de aprendizaje que se generan, tanto en los propios contextos educativos como también en el entorno social, con la intención de desarrollar entre todos el mismo proyecto educativo y social. De modo que, la música se convierte en un instrumento de gran ayuda para desarrollar dicho carácter inclusivo, puesto que con la música podemos promover acciones tanto desde el punto de vista social, afectivo y cognitivo (Delors, 1996).

En la actualidad, se están desarrollando diversos proyectos educativos en los cuales se utiliza la música como vehículo de inclusión como "El Sistema" de Venezuela, el cual hoy en día se ha extendido en más de 25 países de todo el mundo. En "El Sistema" se fomenta la inclusión social mediante la música, con la finalidad de integrar sobre todo a aquellas zonas con un elevado riesgo de exclusión social en una sociedad más estructurada y armonizada, tanto desde un punto de vista social como cultural. Por otro lado, destaca en España la implantación del proyecto LOVA (la ópera como vehículo de aprendizaje) en el 2006 por la maestra Mary Ruth McGinn, con la intención de poder desarrollar las competencias básicas del alumnado mediante la creación de una compañía de ópera, donde en el transcurso de un año tienen que realizar una ópera o una obra teatral musicalizada.



Dicho proyecto, tiene la finalidad de incluir en el proceso educativo a todo el profesorado, a los padres y madres, a los diferentes agentes sociales, y en definitiva a toda la comunidad educativa. Los resultados que se obtienen con la puesta en práctica del proyecto LOVA son significativamente positivos, debido a que el alumnado adquiere un conjunto de mejoras en el diversos ámbitos como el social, el intelectual, el emocional, así como también en el aspecto comportamental (Quero, 2011). La base principal del aprendizaje se sustenta en los pilares del aprendizaje dialógico, en el cual el alumnado ejerce un rol de investigador, el profesorado de facilitador de los procesos de aprendizaje que se generan en el aula, y las familias como agentes de apoyo de los procesos que se están generando en el aula.

Según Pérez-Aldeguer, (2012b) una de las grandes virtudes que tiene la música, consiste en que además de facilitarnos la adquisición de nuevos conocimientos durante las diferentes etapas de nuestra vida, también potencia nuestra creatividad y nos facilita el camino para poder interactuar con los demás de una manera más respetuosa y solidaria. De modo que, el éxito en la adquisición de los conocimientos y en consecuencia de su funcionalidad, dependerá en gran medida de las características creativas que tengan los integrantes del proyecto, incluyendo al alumnado, al profesorado, a las familias, y a las instituciones que constituyen una determinada comunidad de aprendizaje.

Las diferentes manifestaciones musicales que se utilizan en los diversos contextos sociales están enraizadas con las costumbres, los valores, e ideales de una determinada cultura. Por todo ello, la música se convierte en un elemento de gran funcionalidad y valor para cada uno de los integrantes de un determinado contexto sociocultural (Tejada, 2004).

De acuerdo con Gainza (2014) y París (2015) es necesario trasladar a la escuela las acciones que se están desarrollando en los diferentes países para potenciar nuevos procesos de inclusión a través de la música. Para ello, es necesario la colaboración de los músicos, educadores, las familias, y las instituciones para integrar las diversas propuestas educativas y formativas en las cuales la música se convierta en el eje vertebrador de los procesos de enseñanza que se generen en el aula.

Según París (2015), la educación musical necesita ser enseñada desde una perspectiva interdisciplinar, de modo que mediante la música se pueda acceder a otras disciplinas como la lengua, las matemáticas, la plástica, con la intención de consolidar un proyecto educativo donde la música se convierta en una herramienta para el aprendizaje de las diferentes áreas curriculares.

Como indica París (2015) es conveniente que las actividades artísticas que se realizan en los teatros y auditorios se ofrezcan a los diferentes contextos educativos con la finalidad de poder acceder al conocimiento y difusión de las diferentes actividades como la ópera, los conciertos, y las representaciones teatrales, proporcionando el acceso a la educación musical como instrumento para solucionar determinados aspectos de socialización y inclusión de las sociedades actuales.

La consolidación de una escuela más inclusiva estará determinada por las interacciones que lleven a cabo los alumnos en los procesos de enseñanza que se generen en el aula. Estas acciones solo serán posibles si realmente entendemos la importancia que tienen nuestros alumnos en los procesos de cambio, considerándose como los principales integrantes de la reforma educativa (Sandoval, 2011).

Como nos dice Pérez-Aldeguer (2012b; 2014), mediante la utilización de su programa de intervención denominado Dum-Dum basado en el tratamiento del ritmo como vehículo para trabajar la inclusión y la competencia intrapersonal, se potencia el trabajo cooperativo mediante la utilización del ritmo, con la finalidad de crear una fuerte sentido de pertenencia al grupo evitando la exclusión social.

LA FUNCIÓN DEL PROFESORADO COMO DINAMIZADOR DE LOS PROCESOS DE INCLUSION MEDIANTE LA MÚSICA

Según Klaic (2007) es necesario que la sociedad actual y principalmente los profesionales de la educación busquen nuevas formas de transmitir y enseñar la música en los diferentes contextos educativos, desde la educación infantil hasta la universitaria. Klaic (2007) profundiza en el aspecto de la enseñanza de la ópera y matiza la necesidad de buscar como la ópera se convierte en un vehículo de comunicación para la sociedad. De modo que, el profesorado tiene una importante función principalmente en buscar las estrategias para transmitir, fomentar y enseñar la ópera, descubriendo si cabe, como mediante la ópera podemos atender la diversidad cultural y al mismo tiempo mejorar y facilitar las interacciones de nuestra sociedad cada vez más intercultural.

Además, como dice París (2015) es determinante que el profesorado sea consciente de la necesidad de adquirir las competencias necesarias para poder desarrollar en el alumnado los procesos de enseñanza aprendizaje que se requieren para transmitir y educar mediante la ópera.

Así pues, los docentes debemos conocer que una enseñanza de la música fundamentada principalmente en la utilización de la música como recurso para la integración y la inclusión, en la cual nuestros alumnos participan en su interpretación, se convierten en generadores del discurso musical como también en oyentes. Dicho aspecto es determinante para atender la diversidad cultural, y potenciar mediante los procesos de comunicación que se realizan mediante la música una mayor unión y compromiso en la consolidación de un proyecto común (Levia, 2011).

Además, la función del profesorado está dirigida en transmitir las diferentes manifestaciones culturales y mediante ellas propiciar la unión y la colaboración. Por otro lado, el hecho de interpretar las diferentes piezas les proporcionará conocimientos sobre las diferentes culturas y también poder reflexionar sobre la propia (Martínez, 2006).



Asimismo, según Verde (2010) los docentes debemos considerar la música como una de las herramientas más útiles para trabajar la educación inclusiva, debido a que la música transmite una época histórica determinada, transmitiendo la cultura, las tradiciones, y los valores que cada región.

Por lo tanto, coincidiendo con las afirmaciones de Giroux (2001), el profesor debe asumir que su finalidad educativa está enfocada en contribuir al cambio social, y que está constantemente en un proceso de autoevaluación sobre los procesos que se están desarrollando día a día en el aula. Para poder analizar dichos procesos es necesario que se interese por las cuestiones que más preocupan a la comunidad educativa estudiando los problemas y generando conductas más solidarias y humanas.

Además, el profesor debe gestionar las situaciones que se generen en el aula para fomentar el diálogo y el aprendizaje dialógico. Esta manera de potenciar el diálogo y la comunicación entre el alumnado promoverá una acción educativa basada en la cooperación, donde la percepción de la interculturalidad y la inclusión se verán como procesos generadores de aprendizaje, en los cuales el alumnado podrá relacionar en qué medida los aprendizajes que está adquiriendo se ven condicionados o reflejados con la sociedad en la cual vive (Sales, 2007).

CONCLUSIONES

Para poder llevar a cabo una educación artística cooperativa y colaborativa sería interesante, que las diferentes instituciones artísticas o educativas se coordinaran con los centros educativos para transmitir dicha realidad artística, con la finalidad de transmitir dichas manifestaciones artísticas a todos los alumnos. Además, mediante el conocimiento de las diferentes actividades artísticas que se están desarrollando, los docentes debemos integrarlas en nuestras prácticas diarias, para mediante ellas desarrollar una educación musical más interdisciplinar que aporte las ayudas necesarias a los problemas actuales que tenemos en nuestros centros educativos.

En la actualidad, existen diversos proyectos como "El Sistema" de Venezuela, el proyecto LOVA (La Creación de una Ópera: un Vehículo de Aprendizaje), y el proyecto DUM-DUM, los cuales tienen la intención de fomentar mediante la música la inclusión del alumnado tanto desde un punto de vista social, intercultural e interdisciplinar. Estos proyectos utilizan la música como instrumento de inclusión, y transmiten la convicción y confianza que mediante la música es posible desarrollar una educación más integral y solidaria con los demás.

Las diversas posibilidades que nos ofrece el arte y especialmente la música, desde la música popular, las bandas sonoras, la ópera, y la danza, debe considerarse como una herramienta de gran utilidad en los procesos educativos que llevamos a cabo en nuestras aulas, con la finalidad de mediante sus diferentes formas de expresarse musicalmente, podamos interrelacionar los diferentes contenidos de las asignaturas del currículum a través de la música.

De modo que, los procesos educativos que se generen mediante la utilización de la música favorecerán el desarrollo de la creatividad mediante la fabricación de instrumentos, la composición de melodías, y la elaboración de coreografías. Además, también se potenciará el espíritu crítico relacionado con los procesos que están llevando a cabo en el desarrollo de las actividades.

Por lo tanto, debemos ser conscientes de la importancia que tiene la música en la construcción de una sociedad cada vez más inclusiva y crítica. Además, también es interesante preguntarnos cómo y qué debe aprender nuestro alumnado, con la finalidad de elaborar estrategias que se adecuen lo más posible a los objetivos de una educación inclusiva y democrática.

Así mismo, es importante que el profesorado conozca y valore como se puede fomentar mediante la música una educación intercultural e inclusiva, con la finalidad de facilitar una mayor integración intercultural, aprovechando las ventajas que nos ofrece la música no solo desde el punto de vista de la práctica instrumental, sino también con la danza y con el conocimiento del propio cuerpo como instrumento de percusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernabé, M. (2011). *La Educación Intercultural en el aula de Música. Unidades didácticas interculturales para Educación Primaria*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Bernabé, M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5(10), 8.
- Correa, J. P. (2006). Reflexiones sobre la cognición en la creatividad musical. *Anuario*, 29, 402-426.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, 89-103. México: UNESCO.
- Frega, A. L. (2004). Los lenguajes artísticos. Su importancia como ámbitos para la estimulación de la creatividad en la educación escolar. *Foro Virtual. Vicaría Episcopal de Educación*.
- Gainza, V. H. de (2014). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, 19 (25).
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Klaic, D. (2007). Opera: a feast of interculturalism. Conferencia inaugural de Reseo (European network for opera education). Belgrado. 1/junio/2007.
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1), 1-14.
- Martínez, M. (2006). *Navegar entre canciones*. Trabajo presentado en el III Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Würzburg, Alemania.



- Martínez, A. M. G. (2016). La música en el ámbito educativo: Las comunidades de aprendizaje. *International Journal for 21st Century Education*, 3(1), 15-24.
- París, A. C. (2015). La opera como proyecto educativo en los teatros europeos. *Education Sciences and Society*, 5(2).
- Pérez-Aldeguer, S. (2012b). DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, (2), 217-234.
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos*, vol. 36, n.145.
- Piedra-Setién, C. (2016). La música como herramienta para la inclusión educativa: Proyecto musical inclusivo “El arte de incluir”.
- Quero, M. F. C. (2011). Proyectos musicales inclusivos. -*Tendencias pedagógicas*, (17), 74-82.
- Regelski, A. T., y Gates, J. T. (2009). *Music Education for Changing Times*, Nueva York, Springer.
- Sales, A. (2007). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural. In *Congreso Orientación Educativa y Profesional. Quaderns Digital. net* (pp.1-35).
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 4, pp. 114-125.
- Tejada, J. (2004). Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje. *Educación XXI*, vol. 7, pp. 15-26.
- Unesco (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, marzo.
- Verde, I. (2010). Implicaciones educativas del contacto entre culturas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 302-305.

INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE WEBEX: UNA EXPERIENCIA ENTRE LA UGR (GRANADA) Y LA UNAE (ECUADOR)

Martínez Heredia, Nazareth¹, Rodríguez-García, Antonio-Manuel²

Universidad de Granada, España

¹ e-mail: nazareth@ugr.es, ² e-mail: arodrigu@ugr.es

Resumen. Vivimos en una sociedad donde el volumen de datos, conocimientos e información crece de manera vertiginosa en todos los sectores de la vida social. A este hecho contribuye el desarrollo alcanzado por las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que juegan un papel muy importante tanto en la creación como en la difusión de la información. Esta investigación pretende mostrar cómo se han desarrollado varios encuentros entre la Universidad Nacional de Ecuador y la Universidad de Granada haciendo especial uso de la herramienta Webex, desde una mirada de aplicación pedagógica que permite a los estudiantes trabajar en línea a través de una metodología activa, participativa, colaborativa... Esta práctica nos ha brindado la posibilidad de transportar nuestra experiencia y bagaje de conocimiento en el instante preciso y adecuado. Una vez más el uso de la tecnología dentro de clase capacita para proporcionar respuestas a los interrogantes de los educandos junto a la interacción virtual que se produce. Necesitamos el fomento de la utilización de más plataformas con dichas semejanzas en vivo que propicien el aprendizaje autónomo de los alumnos en las que el profesor sea un mero guía dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación, Plataformas Interactivas, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Metodología Activa.



INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad donde el volumen de datos, conocimientos e información crece de manera vertiginosa en todos los sectores de la vida social. A este hecho contribuye el desarrollo alcanzado por las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que juegan un papel muy importante tanto en la creación como en la difusión de la información. En este contexto universitario se hace cada vez más necesario el uso de todos los colectivos a estas tecnologías. Urbina, Arrabal, Martín, Ordinas, Pons y Rodríguez (2010) exponen cómo los nuevos paradigmas de educación han suscitado nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, como son las tutorías o la docencia en pequeño grupo, en las cuales la utilización de las TIC es imprescindible para la transmisión del saber.

Actualmente la educación en línea se encuentra en proceso de evolución y crecimiento, es decir, los avances de las TIC y los procesos técnicos están dando la posibilidad de aplicar prácticamente diversas herramientas informáticas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Martínez y Gómez, 2014). Es sumamente importante destacar que en el ámbito universitario este aspecto se da ampliamente, ya que el uso de las TIC beneficia al desarrollo académico de los alumnos (Herrera, Chagollán y Zavala, 2016) por lo que debemos tener en cuenta diversos principios dentro del aprendizaje de nuestros educandos (Barroso, Cabero y Romero, 2002):

Es muy importante destacar que en el ámbito de la enseñanza universitaria este aspecto se da ampliamente, en este sentido, algunos principios que tenemos que tener en cuenta en el aprendizaje de las personas mayores, y que además, en su mayoría podrían ser aplicables a cualquier otro colectivo, son los siguientes (Pavón, 2003; Barroso, Cabero y Romero, 2002):

- La motivación hacia el aprendizaje es esencial para el éxito de la actividad.
- El acompañamiento durante el aprendizaje es muy importante, así como tener en cuenta las características individuales de cada alumno.
- Debe desarrollarse un aprendizaje basado en el descubrimiento abarcando nuevos contenidos.

El uso de ambientes virtuales como la plataforma Webex brinda tanto a profesores como a alumnos la posibilidad de mejorar tanto eficacia como la eficiencia de las clases y tutorías dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje posibilitando la mejora de las capacidades cognitivas y tecnológicas haciendo frente a un mundo globalizado. Dicha tecnología permite colaborar, reunirse, presentar o compartir contenido a través de la web, así como reunirse a tiempo real, combinando un explorador web con videoconferencias y conferencias telefónicas en las que todos los participantes pueden ver y escuchar lo mismo (Cisco Webex, 2013).

La construcción de contenidos educativos de manera digital está evolucionando paralelamente con el alcance y la evolución de internet, en las últimas décadas ha existido un esfuerzo importante en el desarrollo de herramientas y

metodologías para la creación de condiciones óptimas necesarias para facilitar el acceso, reutilización de dichos materiales, así como la facilitación en proceso de enseñanza y aprendizaje de aquellas personas que no pueden asistir a clase presencial de manera regular, siendo éstas una importante forma de inclusión dentro de la universidad.

La educación refleja la búsqueda de la igualdad y equidad de derechos ante todos. En este sentido, es preciso hablar de educación inclusiva, cuya esencia reside en pensar en todas aquellas personas vulnerables que pueden ser excluidas del sistema educativo (Escribano y Martínez, 2013). Así pues, debemos tener presente que la puesta en práctica de esta investigación propiciará la inclusión de diversos educandos que por diversas causas no pueden asistir a clase presencial en la Universidad Nacional de Ecuador.

MARCO TEÓRICO

Durante estos últimos años las universidades han experimentado un gran cambio dentro del sistema de enseñanza-aprendizaje, es decir, la importancia hacia la necesidad de involucrarse en procesos de mejora de la calidad y de innovación docente con el uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC). Tanto a nivel de Europa como a nivel mundial se insiste en la necesidad y oportunidad de exploración dentro del aula con el uso de dichas tecnologías (Del Carmen, 1999). Dentro de la Universidad Nacional de Educación en Ecuador se viven numerosas experiencias de enseñanza virtual que dan pie a una participación activa y motivacional tanto del profesorado como del alumnado dentro del proceso de aprendizaje autónomo del alumno.

Ibáñez (2004) expone como los procesos de innovación respecto a la utilización de las TIC dentro de la docencia universitaria parten, en numerosas ocasiones, de soluciones y disponibilidades tecnológicas nuevas o ya existentes. Por lo tanto, dicha innovación debe integrar introducción tecnológica en el contexto de la tradición de nuestras instituciones, las cuales poseen una fuerte función educativa. Del mismo modo, Salinas (2004) explica como los procesos de innovación respecto a la utilización de las TIC en educación superior, no suponen innovación alguna, si entendemos que innovación es un conjunto de cambios o procesos que producen mejora, por lo tanto, la innovación educativa próxima a la práctica tiene que estar relacionada con el proceso de globalidad implicando a nuestros alumnos como parte de él. La disponibilidad de las tecnologías digitales dentro de nuestras escuelas son una realidad inminente dejando de ser un problema o incluso barrera para su uso educativo dentro del aula (Area, 2008).

La innovación educativa lleva consigo cuatro cambios dentro de la práctica (Salinas, 2009):

- Cambios en el rol del profesor



- Cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje (metodológicos)
- Cambios en el rol del alumno
- Cambios dentro de la comunidad de aprendizaje

Todos estos cambios suponen nuevas relaciones en el saber y adaptaciones a diferentes situaciones educativas en las que las implicaciones del alumno son muy profundas, debido a que se encuentran activos durante todo el proceso. De igual manera, existe un cambio de rol en el profesorado. Como profesores del siglo XXI no podemos obviar que muchos de nosotros somos inmigrantes digitales, pero tenemos que responder a las necesidades tecnológicas de una sociedad en red, aunque muchos de nuestros alumnos sean nativos digitales (Costollola, 2010). Aún así debemos ser un mero guía para poder facilitar el uso de herramientas y recursos tecnológicos para reforzar el papel autónomo del educando primando una vez más la importancia del aprendizaje por descubrimiento dentro de nuestras aulas. La experiencia requiere la implicación integral de los estudiantes, su participación real y motivacional dentro del proceso, para construir auténticas comunidades de aprendizaje. En palabras de Pérez hay que incluir “virtualidades pedagógicas” (p. 223) siendo éstas una forma ideal de preparación ante la nueva realidad cambiante, pedagógica, incierta, multitarea y colaborativa que nos toca vivir, liderar y transformar (Davidson, 2011).

La utilización de las TIC favorece a la eliminación de barreras que impiden a todas las personas poder ser partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose como una forma de inclusión en educación accediendo a diversos conocimientos no ubicados en su contexto inmediato. Las TIC pueden ofrecer a dicha inclusión (Almenara y Batanero, 2014):

- Disminución la brecha digital por la implicación en el uso de TIC
- Inclusión educativa de diversos colectivos tras la posibilidad de asistir a clase de manera virtual
- Favorecimiento de una atención personalizada a través de tutorías individuales

Las herramientas como Webex dotan al proceso de comunicación de un gran valor cuando las limitaciones espaciotemporales restringen otro tipo de comunicación mucho más directa. Los principales beneficios que puede aportar su uso durante el desarrollo de las clases son (Urbina et al., 2010):

- Control directo de la exposición.
- Posibilidad de ejecutar esquemas o anotaciones para amenizar la explicación.
- Gestionar el desarrollo de la clase, otorgando la palabra, ceder el control de la sesión...
- Introducir nuevos interlocutores facilitando la interacción.

- Resolución de aclaraciones o dudas de manera inmediata.
- Intercambio y debate de ideas e impresiones.
- Grabación de las sesiones para su posterior reproducción y visualización.
- Planificación del desarrollo de las clases con todos los recursos a utilizar.

METODOLOGÍA

La metodología de trabajo durante estas clases fue fundamentalmente práctica, participativa y personalizada. De miguel (2005) recoge la necesidad de la utilización de metodologías docentes activas durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje promoviendo condiciones y oportunidades para favorecer dicho suceso. El uso de esta metodología promueve la participación activa de todos los implicados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, se trata de promover la interactividad de los educandos, de promover el diálogo y la reflexión.

OBJETIVOS

Esta investigación tiene como objetivo principal conocer el uso de la herramienta Webex como medio inclusivo y educativo dentro de la Universidad, así como identificar los enfoques prácticos para promulgar un uso didáctico de ella atendiendo a las experiencias de profesores de la Universidad de Granada que han puesto en práctica su uso durante el desarrollo de numerosas clases teóricas y prácticas.

Como objetivos específicos señalamos:

- Proponer reuniones científicas online a través de WEBEX para fomentar el intercambio de experiencias intermundiales
- Proponer una metodología alternativa de aprendizaje basada en un aprendizaje más autónomo y autorregulado por parte del alumno.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

A través de la utilización de esta herramienta informática hemos podido realizar varias exposiciones desde la Universidad de Granada (España) hacia la Universidad Nacional de Ecuador (UNAE) poniendo de manifiesto la buena comunicación entre fronteras, así como la posibilidad de crear comunidades de aprendizaje internacionales. Del mismo modo, se ha presentado la posibilidad de aprender a través de la colaboración entre universidades rompiendo barreras culturales e intelectuales, una vez más se muestra que la distancia no supone un impedimento para enseñar y aprender.



En primer lugar, se desarrollaron varias clases magistrales (clases teóricas) explicando contenidos ante desarrollo del proceso investigación en la universidad de Granada, junto a la realización de actividades prácticas que iniciaran al alumnado en dicho proceso investigativo, mostrando la evolución que ha tenido dicha investigación en la Universidad de Granada propiciando en todo momento la reflexión y el debate en el alumnado.

CONCLUSIONES

Bajo nuestro punto de vista, la curiosidad juega un papel primordial dentro del uso de la tecnología ya que a través de ella impulsamos a los alumnos no solo a saber utilizar la herramienta webex sino a potenciar la capacidad para conocer e intercambiar otros puntos de vista instaurando las bases para el desarrollo de un trabajo colaborativo entre alumnos de distintas universidades.

El desarrollo de esta práctica nos ha brindado la posibilidad de transportar nuestra experiencia y bagaje de conocimiento en el instante preciso y adecuado. Una vez más el uso de la tecnología dentro de clase capacita para proporcionar respuestas a los interrogantes de los educandos junto a la interacción virtual que se produce. Necesitamos el fomento de la utilización de más plataformas con dichas semejanzas en vivo que propicien el aprendizaje autónomo de los alumnos en las que el profesor sea un mero guía dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El uso de dichas herramientas desde el punto de vista educativo brinda la posibilidad de insertar a los alumnos en este mundo globalizado. El uso de las metodologías activas dentro de la docencia universitaria requiere de gran esfuerzo y planificación por parte del profesorado. Debemos ser conscientes que dicha herramienta complementa el proceso de enseñanza y aprendizaje, propiciando un encuentro virtual entre el profesor y el alumnado de una manera simultánea, siendo ésta un complemento muy importante dentro y fuera del aula, fomentando un trabajo autónomo por parte del alumno, que no se ve en la necesidad de asistir a clases presenciales favoreciendo, de esta manera, una mayor ubicuidad en el aprendizaje en el sentido de que es el alumno quien decide el lugar donde se produce su aprendizaje.

Por último, existe una gran diversidad de participantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implica considerar dicho proceso desde diferentes formas abordando ámbitos culturales y sociales más amplios y que requieren de una formación interdisciplinar. Dicha experiencia nos ha brindado la posibilidad de romper con la delimitación geográfica, histórica y cultural del alumnado desarrollando una práctica de inclusión en educación a través del desarrollo de diversas clases y tutorías virtuales, por lo que animamos a toda la comunidad universitaria a ser partícipes de dichos procesos tan enriquecedores tanto para profesorado como alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almenara, J. C., y Batanero, J. M. F. (2014). Una mirada sobre las TIC y la Educación Inclusiva. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (279), 38-42.
- Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Innovación en la escuela*, 68, 5-18.
- Arcila, J. B. (2016). Webinario: herramienta de integración en clases virtuales-Webinar: Integration Tool in Virtual Class. *HAMUT'AY*, 3(2), 25-41.
- Barroso, J., Cabero, J. y Romero, R. (2002). Las personas mayores y las nuevas tecnologías: una acción en la sociedad de la información. *Innovación Educativa*, (12), Santiago de Compostela, pp. 319-337
- Cisco WebEx. (2013). *Cisco WebEx*. Recuperado de <http://www.webex.com.mx/overview/index.html>
- Davidson, C. (2001). *Now you see it: How the brain science of attention will transform the way we live, work and, learn*. Nueva York: Teachers College Press. Recuperado de <http://raley.english.ucsb.edu/wp-content2/uploads/234/CDavidson.pdf>
- Del Carmen, M. (1999). *Federalización e innovación educativa en México*. Colegio De México AC.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de https://www.uvic.cat/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF
- Herrera, E. G., Chagollán, M. R., & Zavala, J. A. (2016). Educación superior con tecnologías de la información y comunicación para enfrentar un mundo globalizado. *ANFEI Digital*, (5), 1-9.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.
- Ibáñez, J. S. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 3.
- Martínez, A. A., y Gómez, B. O. (2014). Retos y posibilidades de los cursos en línea a partir de una experiencia concreta. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (44), 19-34.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1), 1-10.
- Salinas, J. (2009). Innovación educativa y TIC en el ámbito universitario: Entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje. En *II Congreso Internacional de Educación a Distancia y TIC*.



Urbina, S., Arrabal, M., Martín, A., Ordinas, C., Pons, S., & Rodríguez, S. (2010). Análisis de herramientas de videoconferencia de escritorio para la docencia en pequeño grupo y la tutoría en entornos de educación superior. XIII Congreso Internacional EDUTECH.

INNOVACIONES PARA LA MEJORA DE LA ESCUELA INCLUSIVA: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ORGANIZATIVOS

**Hernández Garre, Carmen María¹, Gutiérrez Cáceres, Rafaela²
Luque de la Rosa, Antonio³, Fernández Martínez, María del Mar⁴
Avilés Soler, Borja⁵**

Universidad de Almería, España

¹e-mail: cmhgarre@ual.es, ²e-mail: rcaceres@ual.es, ³e-mail: aluque@ual.es,
⁴e-mail: mfm386@ual.es, ⁵e-mail: bas581@inlumine.ual.es

Resumen. La educación inclusiva implica una respuesta educativa adecuada para todo el alumnado buscando la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores desfavorecidos, por lo que mantiene un compromiso a favor de la igualdad de oportunidades a nivel educativo. La escuela inclusiva, actualmente, constituye un gran reto que ha de afrontar la comunidad educativa y la sociedad en general. En este sentido, se proponen elementos que favorecen este tipo de escuela, divididos en el ámbito metodológico, aprendizaje cooperativo y trabajo por proyectos, y 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 del profesorado, Metodología Organización escolar.



INTRODUCCIÓN

Han sido muchas las iniciativas para cambiar los centros educativos en pro del desarrollo del alumnado, y en especial de aquellos con algún tipo de dificultad y que por tanto, se puedan encontrar en riesgo de exclusión. De esta manera, surge así el término de inclusión, e inclusión educativa como filosofía de actuación para evitar la exclusión de cualquier alumno y alumna, o miembro de la sociedad, convirtiendo a la escuela inclusiva, a día de hoy, en un gran reto que ha de afrontar la comunidad educativa y la sociedad en general.

La educación inclusiva busca la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores desfavorecidos, es por ello, que mantiene un compromiso a favor de la igualdad de oportunidades a nivel educativo para todo el alumnado (Luque y Torreblanca, 2007). 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.

OBJETIVOS

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 (Muntaner, 2014) atendiendo a su diversidad en diferentes contextos. Así, los objetivos concretos del trabajo son:

- Exponer metodologías innovadoras para dar respuesta a la diversidad del alumnado en las aulas de Educación Primaria.
- Mostrar estrategias organizativas que facilitan el buen desarrollo de la escuela inclusiva.

INNOVACIONES EN LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y ORGANIZATIVAS PARA LA MEJORA DE 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).

Ainscow (2001) en sus principios de calidad de una escuela inclusiva, indica que el alumno debe ser partícipe activo de ella, así como el profesorado se ha de responsabilizar del progreso de todo su alumnado, entendiendo las diferencias como un aspecto de enriquecimiento educativo. Muchos son los factores que influyen para que la educación inclusiva alcance los logros marcados, así, el marco legislativo, la experiencia que el propio profesorado tenga sobre cómo actuar ante la inclusión, los recursos que éste disponga para llevar a cabo esta práctica, su formación, tanto inicial como permanente son aspectos determinantes para su éxito (Pegalajar-Palomino, 2014). 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.

Aspectos metodológicos

Una metodología inclusiva de calidad deberá partir del análisis de la realidad, fomentando la participación activa del alumnado e implicándoles en su proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo protagonistas de su enseñanza. En este sentido, 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).

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*.

El *proyecto de comunidades* de aprendizaje busca investigar, analizar y actuar para promover la igualdad educativa y social (Elboj, Oliver, 2003), por tanto, se trata de un proyecto de transformación social y cultural. 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). La *red de escuelas* es otro aspecto innovador relacionado con la organización de centros y basan su proyecto educativo, teniendo como objetivo la educación integral del alumnado (Gutiérrez, Yuste y Borrero, 2012).

EVIDENCIAS

Como se viene señalando, la educación inclusiva como filosofía de trabajo implica actuaciones de diversa índole, tanto a nivel metodológico como organizativo, que los agentes educativos y familias deben asumir para llevarla a cabo de forma efectiva. En este sentido, a continuación se recogen investigaciones basadas en aspectos metodológicos (aprendizaje colaborativo y trabajo por proyectos), y por otro lado, se recogen también investigaciones basadas en aspectos organizativos (comunidades de aprendizaje, grupos interactivos y redes de escuelas).

Aprendizaje colaborativo

La 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 (Prieto y Nistal, 2009).

Trabajo por proyectos

Con respecto a un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona, con una muestra de 28 docentes titulado “Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos” (Bernabéu, 2009) pone de relieve que los docentes, una vez implicados en el proyecto, encuentran motivos de satisfacción tanto en su desarrollo como en sus consecuencias, ya que, el trabajo colaborativo de los docentes también es un elemento que asegura el éxito y el alcance de las innovaciones educativas.

Comunidades de aprendizaje

El estudio “Voluntariado en la escuela: un estudio de caso dentro de proyecto comunidades de aprendizaje” (Vieira, 2010), llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona y realizada con una muestra de 6 voluntarios educativos, se llega a la conclusión de que el voluntariado educativo multicultural aporta una contribución muy importante en la valoración de la diversidad.

Grupos interactivos

El trabajo sobre “Metodologías innovadoras e inclusivas en Educación Secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula”, realizado por Iglesias, Madrid, Ramos, Robles y Serrano de Haro (2013), con estudiantes de primaria y un grupo de voluntarios, pone de manifiesto que con los grupos interactivos se facilita la integración del alumnado con desfase curricular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Redes de escuela

El trabajo “Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad” (Mérida, González y Olivares, 2011) muestra en sus resultados, la necesidad de incrementar la conexión entre los aspectos teóricos y los prácticos durante la formación inicial de los futuros docentes.

CONCLUSIONES

El conocimiento sobre la educación inclusiva y cómo se aborda en los centros educativos supone una puesta en valor de todas las acciones llevadas a cabo en los mismos con el fin de aportar una nueva perspectiva sobre el tratamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Aceptar la escuela inclusiva significa tomar la equidad como valor sobre la que gira la mejora social tomando las diferencias como valiosas y rechazando cualquier tipo de discriminación (Sandoval, 2008). 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.

En definitiva, la sociedad actual no entendería que una educación sea de calidad si no llevara consigo el tratamiento de equidad justa, y para ello ha de basarse en la inclusión de todo el alumnado, ya que si no es así, no estará completamente desarrollada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Bernabéu, M^a. D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Tesis doctoral publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- 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.
- Gutiérrez, P., Yuste, R. y Borrero, R. (2012). *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Madrid: Catarata.
- 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.
- Luque, A. (2006). Los retos de la orientación ante la escuela inclusiva. V Congreso Internacional Educación y Sociedad, Granada.
- Luque, A. y Torreblanca, M.C. (2007). La atención a la diversidad: marco normativo e implicaciones en el currículum y en la organización del centro. En Sánchez Palomino, A. y Pulido Moyano, R. *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 111-129.
- Mérida, R., González, E., y Olivares García, 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, 184-199.
- 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, 25-44.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7, 63-79.

Pelagajar-Palomino, M. C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 177-192.

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, 6-10.

Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos educativos: Revista de educación*, 11, 149-160.

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.

RED DE SERVICIOS DE APOYO A PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Carbó Badal, Olga ¹, Castro Belmonte, Montserrat ², Latorre Dena, Fernando³,

¹ Universidad Jaume I, España

e-mail: carbo@uji.es, España

² Universidad de Girona

e-mail: montse.castro@udg.edu, España

³ Universidad de Zaragoza

e-mail: flatorre@unizar.es, España

Resumen. La comunicación que presentamos muestra el trabajo realizado por los servicios de apoyo a las personas con discapacidad en las universidades españolas así como el trabajo en red a nivel nacional.

Cada universidad dispone de un programa, servicio o unidad que responde al requerimiento legal de dar apoyo al estudiantado con discapacidad o necesidades educativas especiales. La fórmula utilizada en cada universidad es diferente así como los perfiles profesionales de los técnicos de los servicios.

SAPDU es un foro técnico. Es una red de ámbito nacional de la que forman parte los responsables y técnicos de todos los servicios de apoyo a personas con discapacidad las universidades españolas y tiene representación en CRUE – Asuntos estudiantiles, máximo órgano de representación de las universidades a nivel nacional.

En la comunicación se presenta el funcionamiento, objetivos i acciones de la Red SAPDU.

Palabras clave: Universidad, discapacidad, estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El aumento progresivo de personas con discapacidad –y/o con necesidades educativas específicas- que practican su desarrollo académico en el espacio universitario se ha ido consolidando con el paso de los años, gracias a la aplicación de los modelos pedagógicos de atención e inclusión educativa empleados en los niveles educativos anteriores a los universitarios. A ello también ha contribuido la legislación, tanto directamente vinculada a los derechos de las personas con discapacidad, como en los preceptos que configuran la organización del sistema universitario. La **inclusión educativa** en los estudios superiores ha venido propiciada, así mismo, por la labor de las organizaciones sociales, participantes activas en la promoción del modelo social de la discapacidad y en el seguimiento del cumplimiento de la normativa.

La incorporación de los nuevos planes de estudio en las universidades española conlleva el imperativo legal de dar respuesta y atención al estudiantado con discapacidad y necesidades específicas de apoyo educativo, con la finalidad de que se garanticen medidas de discriminación positiva para la obtención de los estudios universitarios (Decreto 1393/2007 de ordenación de los estudios de grado y post-grado). Esta normativa ha comportado la creación y/o consolidación de servicios de atención en todas las universidades, introduciendo un ámbito de trabajo novedoso a nivel académico. Con anterioridad al 2010 cada universidad española daba respuesta o no a estos estudiantes según criterios propios.

Desde principios de los años noventa, en las universidades españolas se inicia un proceso de normalización e integración de estudiantes con discapacidad. Muy pronto los responsables de las áreas académicas, bajo cuya competencia caen estas tareas, inician un proceso de consulta inter-universitaria para dar una respuesta a las demandas que se le plantean y para las cuales no se había planificado una respuesta homogénea en los contextos universitarios. El Real Patronato sobre Discapacidad toma bajo su protección del desarrollo de estas primeras reuniones, llegando a celebrarse hasta la XIII reunión anual el 11 y 12 de noviembre de 2009 en la Universidad de León.

Con el paso de los años los servicios se han reunido, organizado jornadas y encuentros de carácter técnico que se han materializado con la creación en 2009 de la Red de Servicios de Apoyo a las Personas con Discapacidad en las Universidades (SAPDU) y la creación en CRUE – Asuntos Estudiantiles del Área Diversidad y Discapacidad.

Desde la publicación del Decreto 1393/2007 de ordenación de los estudios de grado y post-grado, las autoridades académicas se han concienciado, aún más si cabe, de la necesidad de aunar esfuerzos y plantear estrategias comunes. Fruto de esta sensibilización es el documento elaborado en la Universidad de Valencia el 11 de diciembre de 2008 bajo los auspicios del Área de Atención a la Diversidad de la RUNAE (actual CRUE – Asuntos Estudiantiles). En este mismo documento se

establece la necesidad de la creación de una red de servicios de apoyo con el objetivo de aunar esfuerzos y criterios. En esta dirección se celebraron dos reuniones del Área de Atención a la Diversidad de la RUNAE. La primera el 7 de mayo de 2009, durante el III Workshop de buenas prácticas de Servicios de Apoyo a la Discapacidad, en la Universidad de Alicante donde se acordó, por unanimidad, la creación de la red. La segunda, desarrollada en la Universitat Jaume I de Castellón el 14 y 15 de diciembre de 2009 donde se constituyó formalmente aprobándose, denominación, objetivos, acciones y grupos de trabajo.

En la actualidad la Red SAPDU, está constituida por 59 universidades, un 74% de las universidades españolas.

OBJETIVOS

- Mostrar la importancia del trabajo de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad.
- Presentar la Red SAPDU, de SeRvicios de Apoyo a Personas con DiscapAcidad en la Universidad (objetivos, funcionamiento, estructura y representatividad, ámbitos de trabajo)

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La Red SAPDU es un grupo de trabajo que reúne a técnicos de los servicios de atención a personas con discapacidad de 59 Universidades Españolas, el 74% de las universidades españolas.

Se constituyó en la Reunión del 15 y 16 de diciembre de 2009 en la Universitat Jaume I

Objetivos de la Red SAPDU

- Fomentar la colaboración de los diferentes servicios universitarios de atención a los estudiantes con discapacidad.
- Proponer actuaciones de carácter transversal en materia de discapacidad que puedan ser asumidas por las distintas universidades.
- Proponer, a las Administraciones Educativas, la adopción de medidas para el cumplimiento efectivo de lo regulado en materia de discapacidad.
- Proponer pautas que orienten la incorporación efectiva y activa de las personas con discapacidad en el conjunto de la vida universitaria. Esto



debe incluir las actividades docentes, investigadoras y de gestión, así como de las extra-académicas, persiguiendo la normalización de su integración en las universidades, bajo los principios de la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal y el diseño para todos.

- Promover, difundir e intercambiar buenas prácticas.
- Impulsar el reconocimiento de la atención a la discapacidad en los distintos sistemas de evaluación de las universidades y sus diferentes actividades.
- Fomentar la colaboración del tejido social del ámbito de la discapacidad en la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad

FUNCIONAMIENTO DE LA RED SAPDU

La Red dispone de un Reglamento que regula la representación, formas de participación y ámbitos de trabajo.

Red SAPDU y vinculación con CRUE

La Red SAPDU está vinculada con CRUE, Conferencia de Rectores de la Universidad Española.

CRUE Universidades Españolas, constituida en el año 1994, es una asociación sin ánimo de lucro formada por un total de 76 universidades españolas: 50 públicas y 26 privadas. Es el principal interlocutor de las universidades con el gobierno central y desempeña un papel clave en todos los desarrollos normativos que afectan a la educación superior de nuestro país. Asimismo, promueve iniciativas de distinta índole con el fin de fomentar las relaciones con el tejido productivo y social, las relaciones institucionales, tanto nacionales como internacionales, y trabaja para poner en valor a la Universidad española.

CRUE se organiza en Comisiones sectoriales. Concretamente en la Comisión Asuntos Estudiantiles (anteriormente, RUNAE) se creó en 2009 el Área Diversidad y Discapacidad. La Red SAPDU está vinculada con el Área de Diversidad y Discapacidad de CRUE – Asuntos Estudiantiles.

Principios de actuación de la Red SAPDU

Los ejes que guían la actuación de la Red SAPDU son la igualdad de oportunidades y no discriminación de todas las personas, la inclusión educativa, la

transversalidad y coordinación, la accesibilidad universal y diseño para todas las personas, así como el trabajo en equipo y en Red.

Grupos de trabajo

En la Reunión celebrada el 15 y 16 de Diciembre del 2009 en la Universidad Jaume I de Castellón, se aprobó el documento de constitución de la Red de los Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad y las normas de funcionamiento de la misma.

La red se organiza a través de Grupos de Trabajo que se constituyen como seminarios permanentes en los que se realizarán diferentes trabajos acordes con los objetivos propuestos por la Red.

En la actualidad la red SAPDU, tiene los siguientes grupos de trabajo: Adaptaciones Curriculares, Empleo, Prácticas y Discapacidad, Movilidad y Discapacidad, Comunicación y página web. Los grupos de trabajo son creados y concluidos -por haber alcanzado los objetivos planteados- a propuesta de la Comisión Permanente, como estructura ejecutiva de la Red.

Encuentros

Anualmente la Red SAPDU organiza los Encuentros de la Red en la que participan responsables y técnicos de servicios de apoyo a personas con discapacidad y vicerrectores de estudiantes de las universidades españolas.

Los Encuentros son el foro de debate, información, formación e intercambio de buenas prácticas. Son el espacio para estudiar las propuestas de los grupos de trabajo para elevar a CRUE – Asuntos Estudiantiles.

Se han celebrado siete Encuentros incidiendo en cada uno de ellos en una temática:

- VII Encuentro de la Red SAPDU: Universidad Jaume I (2016)
- VI Encuentro de la Red SAPDU: Universidad de Girona (2015)
- V Encuentro de la Red SAPDU: Universidad del País Vasco (2014)
- IV Encuentro de la Red SAPDU: Universidad de A Coruña (2013)
- III Encuentro de la Red SAPDU: Universidad de Zaragoza (2012)
- II Encuentro de la Red SAPDU: Universidad de Córdoba (2011)
- I Encuentro de la Red SAPDU: UNED (2010)



Contenidos de trabajo

El VII Encuentro de la Red SAPDU celebrado en la Universitat Jaume I los días 26 y 27 de octubre de 2016 con el lema: *Miradas a la diversidad en la universidad* supuso una reflexión global en la universidad. El trabajo con las personas con discapacidad no es un reto exclusivo de la Red SAPDU. Los diferentes servicios con los que interaccionan las personas de la comunidad universitaria deben tener en cuenta la pluralidad de usuarios y de usuarias para planificar y desarrollar los procedimientos de acción y gestión. Ello obliga a establecer un **enfoque transversal** para ofrecer una atención coordinada desde los distintos servicios universitarios con implicación y competencias en áreas que afectan a las circunstancias académicas y cotidianas de las personas con discapacidad.

Consideramos la acción del profesorado un elemento clave en la interacción con el estudiantado, por ello se incidió en la formación del PDI. Por otra parte, se pretendía de crear vínculos con otros ámbitos universitarios como las tecnologías de la información y comunicación (aulas virtuales y páginas Web), información, bibliotecas y centros de documentación, servicios de empleo y prácticas, de movilidad y de deportes. La reflexión conjunta permitirá facilitar estrategias de trabajo más fáciles y accesibles para los usuarios y las usuarias.

Además, la reflexión sobre procedimientos de gestión y las situaciones diarias que se trabajan en los servicios de apoyo a personas con discapacidad permitió un trabajo dinámico y muy práctico para realizar propuestas de acción.

Los ejes de trabajo fueron por una parte la globalidad de la universidad y por otra la proximidad a las personas con necesidades educativas especiales.

Otros temas de trabajo fueron:

Formación del profesorado universitario en educación inclusiva. Es fundamental el papel del profesorado en la educación. Las universidades deberían incorporar formación específica dirigida al profesorado para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Acreditación idiomas. Se resaltó la importancia de no eximir de la totalidad de contenidos de idiomas (formato oral / escrito). Son necesarias orientaciones conjuntas en bachillerato. Hace falta elaborar protocolos de certificación /adaptación. No hay que menospreciar la necesidad de la competencia futura que deberán demostrar los estudiantes (inclusión laboral, movilidad, etc.)

Gestiones académicas y tasas. Hace falta una reflexión profunda de los procedimientos y costes de las matrículas universitarias

Incorporación a prácticas académicas. Hay que identificar el perfil de alumno que tiene la necesidad real de recibir apoyo por parte de los servicios SAPDU para incorporarse a la entidad de prácticas. Debemos trabajar en equipo los SAPDU y los

servicios de prácticas y empleo y redactar protocolos de colaboración. Una tarea importante es la sensibilización empresas respecto a las diferentes metodologías de trabajo y tiempos de nuestros estudiantes.

Movilidad de estudiantes con NEE. Es necesario revisar los convenios de las universidades y profundizar en el mapa de universidades accesibles y estándares de adaptaciones. Los SAPDU y las universidades deben estimular, así como favorecer la participación de estudiantes en programas de movilidad (nacional e internacional).

Conflictos interpersonales. Se revisaron casos reales de conflictos surgidos en la interacción profesionales con los estudiantes.

Atención al PDI y PAS con discapacidad. Es un colectivo importante y creciente con características propias, que necesita criterios y medidas de acceso, atención, adaptación y ajustes razonables para el desempeño de sus funciones en condiciones de igualdad de oportunidades.

Representación actual de la Red SAPDU.

Una Comisión Permanente conformada por:

- Una *Secretaría Técnica* del Área de Atención a la Diversidad de CRUE – Asuntos Estudiantiles, que en la actualidad está coordinada por la Vicerrectora de Estudiantes, Empleo e Innovación Educativa de la Universitat Jaume I, Pilar García Agustín, y en la que actúa de secretaria Olga Carbó Badal, coordinadora de la Unidad de Diversidad y Discapacidad de la Universitat Jaume I.

- *Vocales:* Montse Castro de la Universitat de Girona, Rafael de la Puente Llorente de la Universidad de Valladolid, Fernando Latorre Dena de la Universidad de Zaragoza, Raúl Reina Vaillo de la Universidad Miguel Hernández de Elche, Antonia Durán Pilo de la Universidad Complutense de Madrid.

Comisión ampliada, de la que forman parte los coordinadores de los grupos de trabajo:

- Ane Amondarain Rodríguez de la Universidad del País Vasco. Coordinadora del grupo de trabajo Comunicación y web.

- Carlos Guillamó Mínguez de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". Coordinador del grupo de trabajo Empleo y prácticas.

- Gemma Rodríguez Infante de la Universidad de Málaga. Coordinadora del grupo de trabajo Adaptaciones curriculares.

- Antonia Durán Pilo, de la Universidad Complutense



de Madrid. Coordinadora del grupo de trabajo Movilidad.

CONCLUSIONES

La Red SAPDU es una muestra de buena práctica en Servicios de Atención a Personas con Discapacidad en la universidad española, para lograr una universidad inclusiva e incluyente. El estudio y reflexión conjunta entre técnicos de diferentes universidades permite realizar protocolos homologados de buenas prácticas y propuestas que elevan a CRUE y generan normativas a nivel estatal.

REFERENCIAS

www.sapdu.unizar.es

ACCESIBILIDAD WEB DE BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS

**Máñez Carvajal, Carlos¹, Cervera Mérida, Jose Francisco²
Fernández Piqueras, Rocío³,**

¹ Escuela de Doctorado. Universidad Católica de Valencia
“San Vicente Mártir”. España

¹e-mail: carlos.manez@ucv.es, ²e-mail: josefran.cervera@ucv.es,

³e-mail: rocio@ucv.es

Resumen. La accesibilidad web resulta fundamental para lograr una verdadera inclusión educativa, más si cabe dada la tendencia actual de aumentar tanto los contenidos como la formación online.

El cumplimiento de las pautas de accesibilidad al contenido web, Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) cobra especial relevancia para las personas con edad avanzada y/o diversidad funcional.

La accesibilidad web permite que todas las personas puedan percibir, entender, navegar e interactuar con la Web (W3C, 2008) siendo en España exigida por ley para las administraciones públicas, para sitios web financiados total o parcialmente con fondos públicos y para las páginas de grandes empresas (UNE 139803:2012).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad estipula en el artículo 24.5 que “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás”(ONU, 2007).

El objetivo del trabajo reside en la evaluación de la accesibilidad web de las bibliotecas de las 10 primeras universidades españolas ubicadas en el ranking universitario Webometrics.

El estudio revela el escaso cumplimiento en cuanto a normativa web de las bibliotecas universitarias españolas más prestigiosas de este ranking.

Palabras clave: accesibilidad web, bibliotecas universitarias, WCAG 2.0.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La accesibilidad web de las bibliotecas resulta fundamental para garantizar la inclusión educativa y asegurar el acceso a la información a las personas mayores y/o con diversidad funcional.

El World Wide Web Consortium (W3C) es el estamento encargado de establecer los estándares del contenido web. Dicho estamento elabora pautas y protocolos para el desarrollo de la web, siendo uno de sus objetivos una web accesible para todos, independientemente del hardware, software, región, cultura o idioma empleados.

Las pautas de accesibilidad al contenido web, Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) guían el diseño web hacia un diseño universal, reduciendo las barreras existentes tratando que los contenidos sean accesibles para un mayor número de personas. Dichas pautas son consideradas como estándares internacionales de accesibilidad web.

WCAG ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, siendo la versión más actual la versión 2.0 (W3C, 2008) que recopila principios y pautas generales, criterios de conformidad verificables y técnicas recomendables.

Principios y directrices de la WCAG 2.0 :

1. Perceptible

"La información y los componentes de la interfaz de usuario deben ser presentados a los usuarios de modo que ellos puedan percibirlos".

2. Operable

"Los componentes de la interfaz y la navegación deben ser operables."

3. Comprensible

"La información y el manejo de la interfaz de usuario debe ser comprensible"

4. Robusto

"El contenido debe ser suficientemente robusto para que pueda ser interpretado por una amplia variedad de agentes de usuario, incluyendo los productos de apoyo".

OBJETIVOS

Analizar el cumplimiento de las pautas WCAG 2.0 mediante herramientas automáticas de las bibliotecas de las 10 primeras universidades en el ranking Webometrics.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Para evaluar la accesibilidad de una página web es posible utilizar herramientas automáticas de validación que ayudan a detectar errores en el cumplimiento de la normativa. En ningún caso, pueden determinar la accesibilidad de una página web, es necesaria una revisión humana para comprobar los resultados.

Para este estudio utilizaremos dos herramientas recomendadas por el W3C, el Test de Accesibilidad Web (TAW) y Examinator, que analizan automáticamente el cumplimiento de la normativa WCAG 2.0.

Las páginas web de las bibliotecas seleccionadas se describen en la tabla 1.

Centro Universitario	Sitio web biblioteca
U.P.C. BarcelonaTech	http://biblioteca.upc.edu/
U. de Barcelona	http://crai.ub.edu/
U. Complutense de Madrid	http://biblioteca.ucm.es/
U. Autònoma de Barcelona	http://www.uab.cat/biblioteques/
U. de València	http://www.uv.es/uvweb/servei-biblioteques-documentacio/ca/servei-biblioteques-documentacio-1285867215074.html
U. de Granada	http://biblioteca.ugr.es/
U. Politècnica de Valencia	http://www.upv.es/entidades/ABDC/indexc.html
U. Autónoma de Madrid	http://biblioteca.uam.es/
U. de Sevilla	http://bib.us.es/
U. Politècnica de Madrid	http://www.upm.es/UPM/Biblioteca

Tabla 1 Sitios web de bibliotecas universitarias a analizar

EVIDENCIAS

Tras evaluar las páginas web utilizando TAW se describen los resultados obtenidos en la tabla 2.



Centro Universitario	Nº de Errores				Totales
	Perceptible	Operable	Entendible	Robusto	
U.P.C. BarcelonaTech	5	5	2	4	16
U. de Barcelona	22	13	4	4	43
U. Complutense de Madrid	17	1	0	25	43
U. Autònoma de Barcelona	29	19	1	17	66
U. de València	26	14	2	27	69
U. de Granada	2	0	0	0	2
U. Politécnica de Valencia	28	0	3	7	38
U. Autónoma de Madrid	45	28	1	21	95
U. de Sevilla	22	13	9	132	176
U. Politécnica de Madrid	25	7	2	5	39

Tabla 2. Errores de accesibilidad de las bibliotecas web universitarias

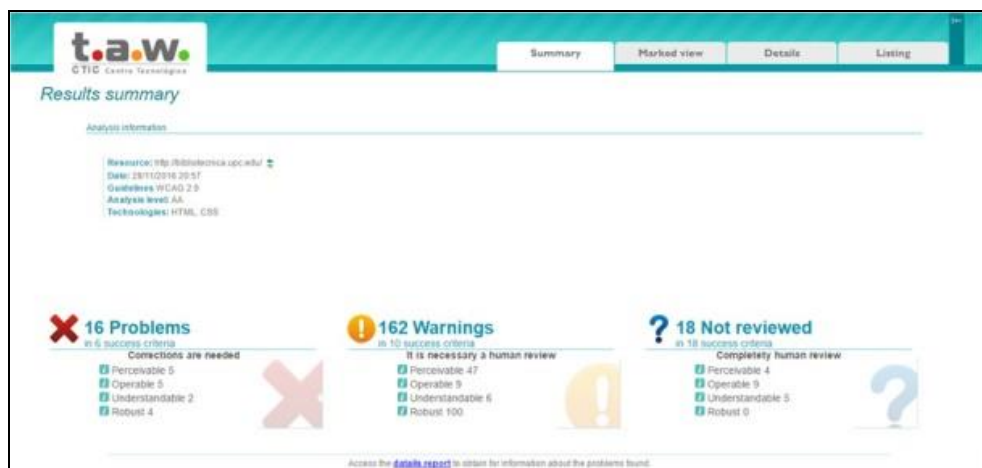


Figura 1. Análisis de la normativa WCAG con la herramienta TAW.

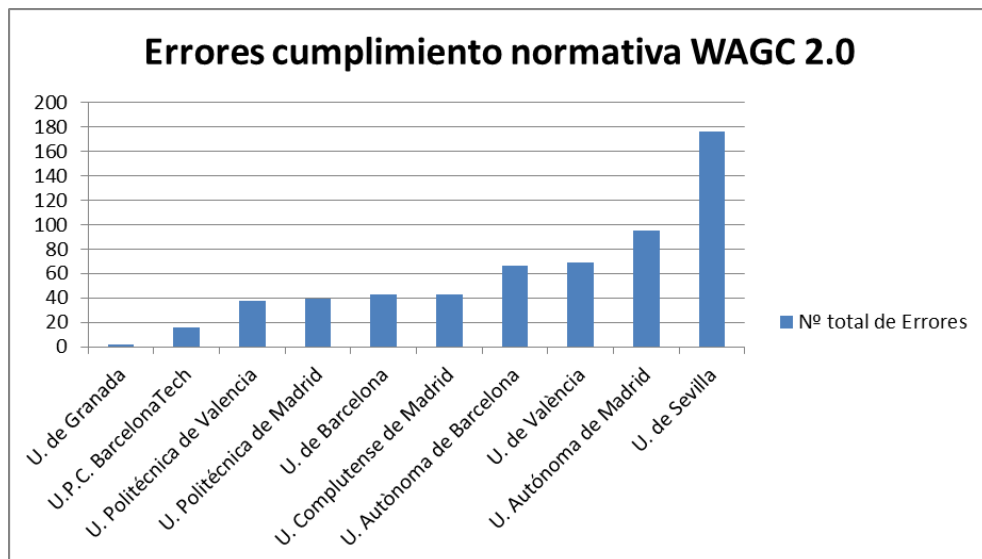


Figura 2. totales de las bibliotecas web en normativa WCAG 2.0

Examinator establece una nota numérica de 0 a 10 como indicador rápido de accesibilidad utilizando como referencia las pautas de Accesibilidad WCAG 2.0. Los resultados se describen en la tabla 3.

Centro Universitario	Nota Examinator
U.P.C. BarcelonaTech	5,8
U. de Barcelona	5,2
U. Complutense de Madrid	5,7
U. Autònoma de Barcelona	4,2
U. de València	5,3
U. de Granada	6,2
U. Politècnica de Valencia	4,2
U. Autònoma de Madrid	3
U. de Sevilla	4,5
U. Politècnica de Madrid	6,4
Media	5,05

Tabla 3. Nota proporcionada por Examinator



CONCLUSIONES

El principal objetivo del trabajo ha sido analizar el cumplimiento de la normativa WCAG 2.0 en los sitios web de las bibliotecas de las diez primeras universidades del ranking Webometrics mediante el uso de herramientas automáticas.

Los resultados obtenidos por estas herramientas muestran un bajo nivel de cumplimiento de la norma y un número elevado de errores en las páginas web de las bibliotecas universitarias seleccionadas. Se constata que la Universidad de Granada es la que más se aproxima a los requisitos de accesibilidad web establecidos en España.

Este estudio revela la existencia de barreras en el acceso a la información para las personas mayores y/o con discapacidad en las webs seleccionadas y pone de manifiesto que la utilización este tipo de herramientas automáticas resulta muy recomendable para detectar y solucionar posibles errores en el cumplimiento de la normativa WCAG 2.0, facilitando un acceso universal a la información y consiguiendo una verdadera inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AENOR (2012). UNE 139803:2012. Requisitos de accesibilidad para contenidos en la web. Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación

BOE(2013) Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad)(BOE de 3/12/2013, páginas 95635 a 95673).

Recuperado (10.12.2016) de <https://goo.gl/OjR36s>

CITIC, Centro Tecnológico. TAW - Servicios de accesibilidad y movilidad web. Recuperado (10.12.2016) de <http://www.tawdis.net/>

Examinator. Recuperado (10.12.2016) de <http://examinator.ws/>

Ranking web de Universidades Recuperado (10.12.2016) de <http://www.webometrics.info/es>

W3C. Web Accessibility Initiative Recuperado (10.12.2016) de <http://www.w3.org/WAI/>

W3C. “Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0”. Recuperado (10.12.2016) de <http://www.w3.org/TR/WCAG/>

ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD DE ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Montero Segura, Jorge Arturo¹

Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva
Ministerio de Educación Pública, Costa Rica,
¹e-mail: jorge.montero@cenarec.go.cr. Costa Rica

Resumen. En este trabajo se presenta una sistematización de las opiniones, criterios y experiencias de profesores de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (ECEN) de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), quienes se expresaron en relación con una serie de capacitaciones y actividades, realizadas entre el 2012 y el 2015, vinculadas al abordaje de la atención de estudiantes etiquetados con necesidades educativas especiales. Capacitación que fue organizada por iniciativa de la ECEN y ofrecida por la Cátedra de Educación Especial de la misma Universidad, de manera abierta y voluntaria, para académicos cuya formación de base era en las áreas de Ingeniería, Informática, Administración y Ciencias Naturales, entre otras. Se vio la necesidad de esta capacitación a raíz de un aumento en la matrícula de estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial asociada a discapacidad física y sensorial, en las distintas carreras que ofrece la Escuela. Por lo anterior, en atención a la capacitación solicitada, el tema que se propuso fue el de Estrategias participativas para abordar la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje en contextos educativos.

Palabras claves: diversidad, inclusión, mediación pedagógica, participación, aprendizaje colaborativo.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La Universidad Estatal a Distancia, por tratarse de un modelo de educación a distancia, cuenta con una diversidad de estudiantes que emergen de todo el país, provenientes de familias con costumbres, estilos y formas de ser distintos. Así, ellos y ellas socializan, discuten, construyen y reconstruyen tanto conocimientos como valores, por lo que también en estos contextos universitarios se debe promover la participación de todo el estudiantado, de manera que se tomen en cuenta sus capacidades, habilidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, para generar el respeto por el otro y el reconocimiento de su diversidad. Ya que, como explica Arnaiz (2003)

A menudo encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas y también sobre lo que significa ser humano: ser incluido, valorado y respetado por quien uno es en un mundo diverso y plural por naturaleza. (Arnaiz, 2003, p. 1)

Desde el punto de vista educativo, Besalú (2002) afirma que: “Sin una educación en la diversidad y para la convivencia, fundada en los derechos humanos, la educación no tiene futuro en esta sociedad compleja y planetaria” (p. 39). Este mismo autor agrega que

La atención a la diversidad no es sino un sinónimo de la buena pedagogía porque todos los alumnos han de poder desarrollar al máximo sus posibilidades y capacidades, recibir la atención que precisen para compensar sus déficit y aprender así lo que la sociedad considera conocimientos mínimos para poder ser ciudadano libre y autónomo y ser respetados como personas. Para conseguir lo anterior vendrán dictados no por la capacidad o el rendimiento, sino por las necesidades. (Besalú, 2002: p.38-39)

Para lo que Blanco (2000) señala que, en la escuela, se debe dar una respuesta a la diversidad, desde el trabajo colaborativo en la enseñanza y la progresiva integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común; situación que plantea nuevas exigencias y competencias al profesorado, el que debe proponer que el trabajo colaborativo de entre todos los involucrados en el proceso educativo; profesores, padres, alumnos, profesionales de apoyo y recursos de la comunidad.

La Universidad, en tanto contexto educativo que vive la diversidad, debe tener en cuenta a la sociedad de la que forma parte y responder a sus expectativas desde una posición crítica; debe recuperar e intensificar su función específicamente educativa, que la convierte en un motor transformador de la realidad, y ofrecer la posibilidad de compensar, al menos en parte, los efectos del maltrato a la diferencia y que deriva en las desigualdades económicas y culturales que presenta el país. En una mediación pedagógica que reconozca la diversidad, deben considerarse las inteligencias múltiples, estilos y ritmos de aprendizaje. Son variadas las influencias

tanto biológicas como ambientales, que impactan la vida de una persona y la llevan a ser quien es, en las distintas áreas.

Echeita (2013) indica que la inclusión puede entenderse mejor (¡y mejorarse!) si se contempla como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad - incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión-, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado.

Arnaiz (2003) visualiza la inclusión como colocación; entendida esta como el respeto a los derechos, como educación para todos; donde se dice que los sistemas educativos deben diseñar programas que respondan a la amplia variedad de características y necesidades de la diversidad del alumnado; la inclusión como participación, que considera la escuela como comunidad de acogida en la que participan todos los niños en los procesos en la medida de sus posibilidades: “La inclusión se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito” (p.62).

Por lo tanto, de acuerdo con Arnaiz, los contextos educativos inclusivos deben considerarse desde la heterogeneidad; donde los profesores y estudiantes se ayuden mutuamente; además de valorar sus diferencias como una buena oportunidad para aprender. Como señala Meléndez (2002) “una sociedad inclusiva es aquella que ha decidido crear oportunidades diversas, pero de calidad equitativa, para que ninguno de sus miembros quede fuera de las posibilidades de desarrollo por circunstancias culturales ni personales” (p.2).

Precisamente, los centros educativos inclusivos se caracterizan desde su gestión educativa y curricular por desarrollar formas de aprendizaje colaborativo que se reflejan en sus acciones organizativas y didácticas. El aprendizaje colaborativo se propone como una estrategia que pretende desarrollar habilidades personales y sociales, donde los aportes de todos los integrantes de un contexto educativo van a ser importantes para lograr una meta. Al respecto, Arnaiz apunta que “El diseño de objetivos y contenidos de aprendizaje flexibles se hace del todo necesario ante la diversidad de alumnos escolarizados en las aulas y requiere por parte de los profesores la reflexión de qué enseñar” (p. 37). De tal manera que, desde esta visión curricular, los docentes deben implementar estrategias que tomen en cuenta capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje del estudiantado.

Algunas de las técnicas de aprendizaje colaborativo propuestas por Gómez, Molina y Luque (2006, p.127-175), centradas en el aprendizaje del o la estudiante son: la auto-presentación, mesa redonda, solución de problemas, grupos de retroalimentación positiva y el rompecabezas, entre otras. Estas deben llevar a que se establezca un clima agradable en la educación, sea presencial o a distancia, donde se de un proceso de enseñanza-aprendizaje que satisfaga las necesidades de todos los



involucrados y que se den así aprendizajes significativos que favorezcan las prácticas inclusivas.

OBJETIVOS

Dicho trabajo pretendía propiciar procesos de innovación pedagógica en y desde la misma institución, reconociendo a la Universidad como objeto y agente de cambio. Además, procuraba asumir la diversidad y la inclusión en estos procesos desde un enfoque de derechos humanos. Para lo que se planteó los siguientes objetivos:

1. Identificar necesidades de capacitación en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Estatal a Distancia.
2. Analizar situaciones del estudiantado que presenta necesidades educativas especiales, que se encuentra matriculado en los diferentes cursos que se ofrecen en la Escuela.
3. Conocer las opiniones de los profesores y encargados de Cátedra con respecto a la presencia del estudiantado que presenta necesidades educativas especiales.
4. Generar procesos de capacitación con el uso de estrategias participativas para utilizar con el profesorado y encargados de Cátedra de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales.
5. Socializar los procesos de capacitación generados con el uso de estrategias participativas con el profesorado y encargados de Cátedra de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA /EXPERIENCIA

Dentro de la metodología utilizada en las capacitaciones con los profesores y encargados de cátedra, se recurrió a estrategias participativas enfocadas desde el trabajo colaborativo, observaciones, mesas redondas, conversatorios, análisis de situaciones de estudiantes que presentan alguna condición de discapacidad o necesidad educativa especial, registro y análisis de comentarios, entre otras.

En la etapa diagnóstica de la sistematización de esta experiencia se indagó sobre las percepciones de los profesores y encargados de Cátedra, respecto a tener matriculados estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en los cursos que se imparten en la Escuela, además de revisar y analizar informes sobre cantidad de estudiantes matriculados en la ECEN, necesidades educativas que presentan y apoyos requeridos, entre otros aspectos.

A partir del análisis descriptivo sobre los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica, se formuló, implementó y evaluó una propuesta de estrategias

metodológicas para aplicar con los profesores, que favorecieran el reconocimiento a la diversidad que se presenta en los contextos universitarios.

El proceso de sistematización incluyó dos etapas, a saber: indagación (revisión documental, análisis de información del estudiantado, coordinación entre la persona capacitadora y la Asesora académica de la Escuela), propuesta de estrategias para utilizar con el profesorado y encargados de cátedra (diseño, ejecución y evaluación).

EVIDENCIAS

Para efectos de esta sistematización, el análisis de la información se llevó a cabo de acuerdo con las categorías emergentes extraídas de cada una de las estrategias aplicadas tanto a profesores como a encargados de Cátedra. Asimismo, se cotejaron estas categorías con las evaluaciones escritas de acuerdo con los siguientes puntos:

- Percepción del profesorado y encargados de Cátedra de tener en su matrícula estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.
- Necesidades que presenta la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales relacionadas con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.
- Opiniones de profesores y encargados de Cátedra sobre las capacitaciones aplicadas utilizando estrategias participativas.

CONCLUSIONES

A partir del proceso de capacitación el profesorado mostró una actitud positiva y de interés sobre los temas expuestos, proceso que generó la necesidad de capacitarse más en el tema, de manera que les permita profundizar en las estrategias para trabajar el abordaje de las necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

Trabajar con el grupo de profesores y Encargados de Cátedra participantes fue enriquecedor; ya que se tomaron en cuenta las experiencias y conocimientos previos que tenían todas las personas involucradas respecto a los diferentes temas desarrollados, sobre los que se brindaron diversos espacios de discusión. Además, se propiciaron espacios de coordinación y experiencias de trabajo colaborativo entre la Universidad y otras instituciones que tienen estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

El uso de estrategias participativas aplicadas en las capacitaciones a los profesores y encargados de Cátedra, tomar en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje así como el trabajo colaborativo, favorece el reconocimiento de la diversidad en los procesos educativos que se llevan a cabo en el contexto universitario.



Por otra parte, se fortalecieron las interacciones respetuosas, la participación de todos, el tomar en cuenta experiencias, conocimientos previos, propiciando que se desarrollaran prácticas educativas comunes que llevan a la reflexión y al análisis, generando nuevos conocimientos.

Durante el proceso de capacitación, aplicar las diferentes estrategias evidenció la importancia de promover la participación de todo el profesorado, que se tomen en cuenta sus capacidades, habilidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, para así, generar también el respeto por el otro compañero de trabajo.

Asimismo, es necesario rescatar la apertura de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales para mejorar su trabajo y querer capacitar a los profesores que componen cada cátedra en las temáticas mencionadas. Con lo que al final se notó más anuencia para abordar el tema además de mayor preocupación y compromiso para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes y una tutora de Biología hasta se animó a publicar un trabajo sobre los apoyos que ella misma había diseñado para una estudiante con discapacidad visual.

Según lo expresado por la asesora académica de la escuela, entre los profesores de la ECEN actualmente hay mayor inquietud por conocer y profundizar en los temas propuestos, además de que se ha generado una conciencia colectiva en la Escuela acerca del apoyo adecuado que debe darse a los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, M. (2005). *Atención a la Diversidad*. San José: EUNED.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Madrid: Ediciones ALJIBE.
- Barkley, K., Cross, P. (2007). *Técnicas de Aprendizaje Colaborativo*. Madrid: Morata
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y Educación*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, R. (2000). *La Atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. Madrid: Editorial Alianza.
- Bustos, I. (2009). *La mediación pedagógica desde la perspectiva del currículum integrado*. San José: MEP.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. "De nuevo voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 11*, 100-118.
- Gómez, J.; Molina, A. y Luque, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno*. NARCEA.
- Meléndez, L. (2002). *El Paradigma de la Inclusión*. San José: U.C.R

¿ESTÁ INCLUIDO EL DISEÑO PARA TODAS LAS PERSONAS EN LA UNIVERSIDAD?

Gómez, Laura E.¹, Al-Halabí, Susana²

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: gomezlaura@uniovi.es, ²e-mail: alsusana@uniovi.es

Resumen. El Diseño para Todas las Personas es una herramienta imprescindible para conseguir la Accesibilidad Universal. Podría definirse “la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible”. El análisis de los planes de estudio de los Grados de Psicología de las Universidades de España pone de manifiesto que, si bien el concepto de Diseño Universal se encuentra recogido y promulgado, su consideración se limita a una mera declaración de principios que después no parece materializarse de forma concreta en la distribución de materias ni en las fichas de las asignaturas. El objetivo de este proyecto consistió en elaborar un documento de consenso para establecer las directrices necesarias para adaptar los currículos del Grado de Psicología, cuyo objetivo es formar profesionales que tengan en cuenta el impacto de la discapacidad en la sociedad, respeten los derechos de las personas que conforman este grupo social, y apliquen sus conocimientos para diseñar y prestar servicios incluyentes. La publicación, fruto de este proyecto, puede encontrarse en la web de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE. (2014). *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Psicología*. Almería: Lienzo Digital).

Palabras clave: Diseño para Todas las Personas, Psicología, Accesibilidad Universal, Educación Inclusiva, Universidad (máximo cinco palabras).



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

“Diseño para Todos” es la intervención sobre entornos, productos y servicios con la finalidad de que todas las personas, incluidas las generaciones futuras, independientemente de la edad, género, las capacidades o el bagaje cultural, puedan disfrutar participando en la construcción de nuestra sociedad, en igualdad de oportunidades para participar en actividades económicas, sociales, culturales, de ocio y recreativas y pudiendo acceder, utilizar y comprender cualquier parte del entorno con tanta independencia como sea posible. Diseño para Todos es una traducción literal de "*Design for All*" y, por tanto, en este caso debe entenderse "Todos" como genérico, es decir, incluyendo a todas las personas (Aragall, 2000).

En la Declaración de Estocolmo del *European Institute for Design and Disability*, EIDD (2004) se afirma que el Diseño para Todas las Personas es un planteamiento holístico e innovador, que constituye un reto ético y creativo para todos los diseñadores, empresarios, administradores y dirigentes políticos. En España, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, considera el Diseño para Todos como una herramienta imprescindible para conseguir la Accesibilidad Universal, y lo define como “la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible” (Rodríguez-Porrero Miret, 2008).

El concepto de “Diseño para Todas las Personas” está estrechamente relacionado con el “Diseño Universal” y el “Diseño Inclusivo”, términos que se mencionan en ocasiones como equivalentes, aunque presentan diferentes matices. El Diseño para Todos procede del ámbito de la accesibilidad sin barreras para personas con discapacidad, pero se observan sus beneficios para una población mucho más amplia (Rodríguez-Porrero Miret, 2008)

La Universidad se encuentra en un proceso de adaptación y convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, alrededor de los acuerdos de Bolonia, para armonizar la formación curricular de las titulaciones en los Estados miembros de la Unión Europea. Un momento perfecto para incorporar, como es obligatorio, el Diseño para Todas las Personas en los currículos universitarios. El planteamiento general es que todas las titulaciones que guardan alguna relación con el ser humano incluyan conocimientos sobre **Diseño para Todas las Personas y Accesibilidad Universal** en sus planes de estudio para conferir visibilidad a conceptos que ahora subyacen diluidos, así como para impulsar la investigación y la formación de especialistas que garanticen la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad (CRUE, 2014).

El título de Grado en Psicología tiene por objeto formar a profesionales con los conocimientos científicos necesarios para comprender, interpretar, analizar y explicar el comportamiento humano y con las destrezas y habilidades básicas para

evaluar e intervenir en el ámbito individual y social a lo largo del ciclo vital, con el fin de promover y mejorar la salud y la calidad de vida. De hecho, en la mayor parte de las memorias de los planes de estudio se especifica que la titulación se impartirá teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, así como los valores propios de una cultura democrática en favor de la solidaridad y la libertad responsable.

El análisis de los distintos planes de estudio de los Grados de Psicología de las Universidades de España pone de manifiesto que, si bien el concepto de Diseño Universal se encuentra recogido y promulgado, casi de forma generalizada, su consideración se limita a una mera declaración de principios que después no parece materializarse de forma concreta en la distribución de materias ni en las fichas de las asignaturas. Sin embargo, el aprendizaje de los contenidos y competencias directamente ligadas con el diseño para todas las personas en Psicología debería ser parte esencial, no solo para mejorar la experiencia educativa y garantizar la igualdad de condiciones en el acceso a la enseñanza universitaria, sino también para facilitar que la provisión de servicios e intervenciones que ofrecen los profesionales de la Psicología sea accesible y útil para cualquiera, independientemente de sus capacidades sensoriales, cognitivas, condiciones ambientales, edad, etnia, género, estilos de aprendizaje, motivaciones, ritmos, o cualesquiera otras características individuales (CRUE, 2014).

OBJETIVOS

Establecer las directrices necesarias para adaptar los currículos del Grado de Psicología con el fin de formar profesionales que tengan en cuenta el impacto de la diversidad en la sociedad, respeten los derechos de las personas que conforman este grupo social, y apliquen sus conocimientos para diseñar y prestar servicios incluyentes.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Para llevar a cabo el objetivo mencionado, seis grupos de trabajo formados por docentes de diferentes universidades españolas plantearon formas de adaptar estos currículos, siguiendo criterios en los que tuvieron en cuenta tanto el aprendizaje como las competencias que el alumnado debe adquirir para el ejercicio de la profesión concreta en su relación con las personas con discapacidad, sus derechos, sus necesidades, cómo resolverlas, cómo investigar en esta materia, etc.

Así, para la elaboración de la guía para la implementación del Diseño para Todas las Personas en el Grado en Psicología, el objetivo general se desglosó en los siguientes aspectos:

1. Señalar los contenidos esenciales sobre el Diseño para Todas las Personas



- que el Grado en Psicología debiera garantizar en la formación de una persona titulada para el ejercicio de su profesión.
2. Proporcionar una guía para incorporar tales contenidos en la estructura del currículum de Psicología mediante la provisión de ejemplos concretos.
 3. Identificar las competencias (conocimientos, estrategias y valores) que debe adquirir o presentar el alumnado de Psicología para incorporar los requerimientos del Diseño para Todas las Personas en sus prácticas.
 4. Recomendar las metodologías docentes, actividades y propuestas formativas basadas en el Diseño para Todas las Personas para la enseñanza de tales contenidos y competencias.
 5. Identificar las fuentes de información relevantes sobre Diseño para Todas las Personas y ejemplos de buenas prácticas en el ámbito de la Psicología que facilite la incorporación y la adaptación de las recomendaciones propuestas en las distintas universidades.

Para el caso concreto del Grado de Psicología, las recomendaciones para implementar estos conceptos de forma efectiva se materializaron en el libro *Formación curricular en Diseño para Todas las Personas en el Grado de Psicología* (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2014), redactado por un equipo de cuatro profesores de Psicología: Laura E. Gómez (Coordinadora; Universidad de Oviedo), José Sixto Olivar (Universidad de Valladolid), Javier Herruzo (Universidad de Córdoba), María José Pino (Universidad de Córdoba) e Ingrid Sala (Universidad Ramón Llull), con la colaboración de otros 15 expertos, de los cuales 13 son profesores de Psicología en 9 universidades españolas. Además, también estuvieron representadas organizaciones relevantes del ámbito de la Discapacidad (CERMI, FEAPS), y el Colegio Oficial de Psicólogos.

EVIDENCIAS

La publicación fruto de este proyecto (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2014) está disponible en la página web de la CRUE (puede consultarse en <http://www.crue.org/Publicaciones/Paginas/Diseno-para-Todas-las-Personas.aspx?Mobile=0>).

Con objeto de que la inclusión de los principios del Diseño para Todas las Personas no se limite a meras alusiones en las normativas y estatutos de las universidades, sino que realmente se plasmen de forma operativa en los Planes de Estudio de Psicología, una de las estrategias fundamentales para introducir el Diseño para Todas las Personas en el Plan de Estudios del Grado en Psicología consiste en identificar aquellos contenidos relacionados que actualmente se imparten en las diferentes asignaturas pero que no están definidos como tales. Una vez identificados, ampliarlos con conocimientos teórico-prácticos y volver a introducirlos en las asignaturas con identidad propia.

Una forma posible de introducir e identificar los contenidos del Diseño para Todas las Personas de forma óptima podría ser la que se expone a continuación, si bien debe tenerse en cuenta de que se trata tan sólo de un ejemplo con fines ilustrativos, que no pretende ser exhaustivo sino tan sólo facilitador de la tarea que cada facultad de Psicología debiera abordar para la práctica profesional de la psicología.

Así, por ejemplo, enmarcada en la primera materia, denominada “Psicología: Historia, Ciencia y Profesión”, la asignatura “Historia de la Psicología” ofrece un mapa de las raíces, sentido y desarrollo de las principales tradiciones y escuelas, un análisis de los problemas teóricos fundamentales y un examen crítico de las principales propuestas de solución actuales. De este modo, esta asignatura podría servir como punto de partida idóneo para introducir contenidos propios del Diseño para Todas las Personas, especialmente aquellos relativos, por ejemplo, a la historia de las personas con discapacidad mediante el análisis de las distintas concepciones de la discapacidad que se han mantenido, los roles sociales que han jugado, los tratamientos psicológicos que han recibido, y los factores que han impulsado o limitado los avances a lo largo de la historia.

En segundo lugar, la materia “Procesos Psicológicos”, que aborda los procesos psicológicos básicos como la atención, memoria, aprendizaje, motivación y emoción, resulta la más apropiada para, a través de asignaturas como “Psicología de la atención” y “Psicología de la Percepción”, abordar las diferencias individuales en los procesos atencionales, en los procesos de percepción visual, auditiva, gustativa, olfativa, táctil y propioceptiva, así como en las sensaciones exteroceptivas, propioceptivas e interoceptivas y hacer énfasis en el diseño ambiental que puede realizarse para compensar posibles déficits.

La materia “Bases Biológicas de la Conducta” se compone de diversas asignaturas cuyos contenidos encajan con los del Diseño para Todas las Personas. Así, por ejemplo, la asignatura “Fundamentos de Psicobiología” puede encargarse de impartir contenidos relacionados con las peculiaridades de síndromes originados por anomalías cromosómicas (e.g., enfermedades poco frecuentes).

A la materia “Bases Sociales de la Conducta” le correspondería la inclusión activa de los principios del Diseño para Todas las Personas en los programas de intervención psicosocial, el diseño de programas de intervención que fomenten la inclusión de Todas las Personas, abordar el tema de las actitudes hacia la deficiencia y otras situaciones de diversidad humana, así como el análisis y elaboración de propuestas para la eliminación de barreras (actitudinales, físicas y sensoriales).

La materia “Psicología del Ciclo Vital y Educativa” debería por su parte prestar atención a los aspectos diferenciales en el desarrollo, haciendo especial hincapié en la diversidad relacionada con el nivel madurativo (infancia, adolescencia, madurez y senectud). Más concretamente, se considera que dentro de esta materia, las asignaturas más directamente relacionadas con las competencias y valores del Diseño para Todas las Personas son las de “Psicología de la Educación” (que centraría su



aplicación en el trabajo que se realiza en el ámbito educativo para atender a las personas en su diversidad: medidas de adaptación, evaluación e intervención en funcionamiento cognitivo, atención, emoción y motivación), “Trastornos del Aprendizaje” (que se encargaría de proporcionar un conocimiento actualizado sobre las dificultades de aprendizaje, las causas responsables de tales problemas, los tipos de dificultades, el proceso de diagnóstico y las estrategias y programas de intervención), “Alteraciones del Lenguaje”, “Necesidades Específicas de Apoyo Psicoeducativo” (que proporciona información sobre las necesidades educativas en el ámbito escolar, desde una perspectiva de atención a las personas en su diversidad) y “Psicología del Envejecimiento”.

La materia “Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación en Psicología” engloba un conjunto de asignaturas de tipo instrumental que permiten al estudiantado la generación y el acceso a la información científica de la disciplina. Por ello, se considera que introducir contenidos explícitos sobre Diseño para Todas las Personas en estas asignaturas relacionadas con la Metodología de las Ciencias del Comportamiento tiene poco sentido, más allá de tratar de introducir ejemplos que tengan en cuenta y que permitan investigar aspectos relacionados con la diversidad.

La materia “Diversidad Humana, Personalidad y Psicopatología”, como su propio nombre indica, incluye asignaturas muy relevantes desde el punto de vista de los principios del Diseño para Todas las Personas. Así, por ejemplo, la asignatura “Personalidad” se presenta como un marco general en el que integrar los elementos más característicos del psiquismo humano y desde el que explicar las principales diferencias que muestran las personas en su comportamiento. De forma aún más específica incluiría estos contenidos la asignatura “Psicología Diferencial”, centrada en la descripción, predicción y explicación de la variabilidad interindividual, intergrupales e intraindividual en áreas psicológicas relevantes, con respecto a su origen, manifestación y funcionamiento, identificando las principales variables mediadoras; enfatiza las diferencias individuales, para describir, explicar y realizar predicciones sobre cómo se comportará cada persona en los distintos ámbitos. La situación ideal sería contar con una asignatura más en esta materia sobre “Diseño para Todas las Personas” o “Psicología de la Discapacidad”, que concrete el relevante papel que la discapacidad juega en la diversidad humana, pues representa un amplio sector de población (10-16% de la población). Esta asignatura presentaría los aspectos esenciales conceptuales, clasificatorios y de evaluación e intervención sobre los grupos de mayor prevalencia.

En cuanto a la materia “Evaluación y Diagnóstico Psicológico”, se consideran fundamentales, en cuanto a la inclusión de conocimientos, valores y principios del Diseño para Todas las Personas, la asignatura “Evaluación y Diagnóstico Psicológico” que, con el objetivo básico de formar profesionales con los conocimientos científicos necesarios para comprender, interpretar y analizar el comportamiento humano, se ocupa de la exploración y análisis del comportamiento de una persona o un grupo con diferentes y variados objetivos aplicados tales como la descripción, diagnóstico, selección, predicción, cambio y valoración de los tratamientos aplicados, debiera tener

en cuenta los aspectos diferenciales de la evaluación y el diagnóstico teniendo en cuenta la diversidad cognitiva, sensorial, cultural, lingüística, etc.

Por último, en la materia “Intervención y Tratamiento Psicológico”, la asignatura “Intervención Psicosocial” abordaría la diversidad relacionándola con variables sociales, problemas y acciones, la evaluación de necesidades, técnicas de intervención social en función de aspectos diferenciales, etc. La asignatura “Orientación Psicoeducativa” tiene como finalidad la preparación de futuros profesionales de la Psicología en el desempeño de sus funciones en los departamentos de orientación de centros educativos públicos y privados, así como para la preparación y formación quienes se interesen por la práctica clínica infantil y juvenil. Entre los contenidos más relacionados con el Diseño Universal destacaría el análisis de necesidades en los programas de orientación educativa. Finalmente, la asignatura “Psicología de la Salud” trataría de integrar todas aquellas aportaciones que desde la Psicología se han hecho para la promoción de la salud, la prevención y el tratamiento de la enfermedad.

El “Practicum” del Grado en Psicología sería una de las asignaturas en las que mejor se pueden consolidar y transferir los contenidos sobre el Diseño para Todas las Personas a situaciones y experiencias de la vida real. Comprende el conjunto de prácticas integradas en centros profesionales en distintos contextos desde una perspectiva aplicada y de investigación, que garantice un acercamiento a la realidad profesional, y tiene como objetivo principal la puesta en contacto del estudiantado de Psicología con diferentes ámbitos y actividades de la realidad profesional. Una estrategia muy efectiva para la inclusión de los contenidos, principios y valores para el aprendizaje del Diseño para Todas las Personas sería la oferta de seminarios obligatorios específicos sobre estos contenidos como parte de las actividades de formación previas a la realización de las prácticas.

Por último, el Trabajo Fin de Grado –un trabajo personal y autónomo del estudiantado con la correspondiente tutoría– requiere tener adquiridas las diferentes competencias generales, específicas y transversales adscritas al currículo formativo de la titulación de Psicología. Si entre las competencias del título se han incluido las competencias relacionadas con el Diseño para Todas las Personas, resulta entonces coherente el ofertar una línea de trabajos centrada en dicha temática. Mucho más relevante, por maximizar su visibilidad, sería incluir una mención al Trabajo Fin de Grado que mejor integre en su desarrollo el Diseño para Todas las Personas.

CONCLUSIONES

Existe una sensibilización creciente respecto a la igualdad de oportunidades que, mediante la incorporación de los principios de Diseño para Todas las Personas o Diseño Universal, debiera servir como motivación para que las instituciones universitarias analizaran y replantearan el currículum de sus diferentes titulaciones con la finalidad de formar profesionales capaces de construir una sociedad cada vez más



inclusiva.

La publicación “Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas” (CRUE, 2014) (puede consultarse en <http://www.crue.org/Publicaciones/Paginas/Diseno-para-Todas-las-Personas.aspx?Mobile=0>) nace de la mencionada necesidad de tener en cuenta la diversidad de las personas desde el momento en que se concibe y diseña un servicio. Su divulgación debería ser tan solo un primer paso para que las universidades españolas puedan impulsar la inclusión del Diseño para Todas las Personas en los currícula de la formación universitaria y cumplir, así, con las directivas marcadas por el espacio de Espacio Europeo de Educación Superior. Una sociedad de iguales necesita de concepciones que tengan en cuenta sus diferencias. Los profesionales en Psicología necesitan formación específica en Diseño para Todas las Personas para hacer de la práctica de su desarrollo profesional una oportunidad y no una barrera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA. (2005). *Libro blanco Título de Grado en Psicología*. Recuperado (22.01.2016) de http://www.aneca.es/var/media/150356/libroblanco_psicologia_def.pdf
- Aragall, F. (2000). *Un conjunto de instrumentos*. Badajoz: Diputación de Fomento.
- Bermejo, V. (2009). Motivaciones para la revisión y cambios en el código deontológico de la profesión de psicología. *Papeles del Psicólogo*, 30, 195-206.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE. (2014). *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Psicología*. Almería: Lienzo Digital.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S. y Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: INICO.
- Declaration of Stockholm, EIDD. (2004). Recuperado (22.01.2016) de <http://www.dfaeurope.eu/what-is-dfa/dfa-documents/the-eidd-stockholm-declaration-2004/>.
- Organización de Naciones Unidas, ONU. (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado (22.01.2016) de <http://www.un.org/spanish/disabilities>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO-OMS.
- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I. y Datsira, M. (2012). El principio del “Universal Design”. Conceptos y desarrollos en la Enseñanza Superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN ARGENTINA. UNA PRÁCTICA DE PARTICIPACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA COMUNIDAD

Otero Mayer, Andrea¹

UNED, España /Universidad de Quilmes, Argentina

¹andrea_otero_mayer@hotmail.com, España

Resumen. A través del presente estudio se ha analizado el compromiso que se adquiere desde la universidad argentina con el desarrollo de la comunidad, con su empoderamiento.

Para realizar este trabajo se ha realizado una observación participante en la Universidad de Quilmes durante un cuatrimestre, en concreto en dos programas de extensión universitaria

Se trata que el conocimiento universitario no quede reservado a este ámbito, sino cómo se vuelcan los conocimientos para el beneficio y desarrollo comunitario. Esto, como se verá a continuación, en la Universidad de Quilmes se canaliza a través de los programas de extensión universitaria.

Se analiza la triada universidad-extensión-comunidad y se propone como modelo para la Facultad de Educación de la universidad de origen –UNED- y en concreto en el Grado de Educación Social.

Palabras clave: participación, movimientos sociales, empoderamiento, ONG'S, extensión universitaria



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La metodología que se emplea para realizar este análisis en la Universidad de Quilmes (Argentina) es interpretativa. Como expone Ballesteros (2003), se aplica esta metodología:

Para abordar el estudio de cuestiones problemáticas que requieren la comprensión holística de la situación y en las cuales el investigador centra su atención en el estudio de la construcción de la realidad social y su significado, en íntima relación con el objeto de estudio.

Por esto se considera la metodología más pertinente.

Dentro de esta perspectiva se selecciona la metodología etnográfica ya que centra su interés en la descripción y análisis de culturas y comunidades, explicando sus creencias y prácticas, siendo su objetivo el descubrimiento de patrones o regularidades surgidos en situaciones complejas (Colás, 1997, citado en Ballesteros 2003).

Los estudios etnográficos, como señala esta autora, tienen las siguientes características:

- Se emplean estrategias para la obtención de datos que permitan la reconstrucción cultural a partir de las elaboraciones de los sujetos observados
- se basa en la experiencia, por lo que es necesario una interacción del investigador con el sujeto o comunidad a investigar y que sea en su entorno
- dimensión holística de la descripción de los fenómenos, considerados globalmente desde diferentes contextos, para determinar las relaciones causa-efecto en el comportamiento y creencias de los sujetos.

Técnicas:

Se han aplicado dos técnicas cualitativas

- La observación participante
- La entrevista

A través de la observación participante, gracias a la interacción con los sujetos de estudio, nos pueden ayudar a desvelar la información que precisamos obtener; aprender nuevas forma o modelos de intervención social que se puedan aplicar a nuestra formación o práctica profesional en la universidad española. Guash (1997) afirma que la aplicación de esta técnica es de especial interés cuando el objeto de estudio se pretende estudiar desde dentro de la propia organización. La observación participante exige que el investigador “conviva” con los sujetos de estudio. En nuestro

caso, la autora está en la universidad argentina y participa de los talleres y proyectos desde donde se recogen los datos. Para su registro se han realizado notas de campo.

La entrevista es la otra técnica cualitativa elegida. Se realiza una conversación intencional, bidireccional y asimétrica. Para este trabajo se realizan entrevistas semiestructuradas. Esto es debido a que ya se ha determinado de antemano cual es la información relevante que se quiere obtener. Se ha realizado un guión para no perder el fin de la entrevista, pero lo positivo de esta técnica es que permite al entrevistado aportar experiencias o hechos que no se habían planteado en un inicio y que pueden enriquecer la entrevista.

Muestra de estudio

La elección de una muestra en la metodología cualitativa es intencional; lo relevante de la muestra no es la cantidad de personas sino el potencial que éstas tienen para poder explicar el fenómeno objeto de estudio. Es por ello que la muestra seleccionada para este estudio consta de 6 personas, pero que por su vinculación a la Universidad y a los programas y proyectos de extensión nos van a aportar entendimiento al área estudiada; esto es, cómo desarrollan competencias propias del educador social¹¹⁷ –sin tener nuestra titulación- y si esta forma de operar puede aportarnos para el desempeño de nuestra praxis.

Se han realizado 6 entrevistas, 4 de ellas a profesores de la Universidad de Quilmes y 2 a estudiantes de una carrera relacionada con el ámbito de lo social (Terapia Ocupacional). El acceso a la muestra ha sido accesible, dado que todo son miembros de la comunidad universitaria.

En las entrevistas se ha preguntado por el desarrollo de las siguientes competencias

- Diseña y desarrolla procesos de participación social y desarrollo comunitario
- Debe mediar en situaciones de riesgo y/o conflicto
- Interviene en proyectos y servicios socioeducativos y comunitarios
- Promueve procesos de dinamización cultural y social
- Dirige y coordina planes y programas socioeducativos

OBJETIVOS

- Analizar cómo se desarrollan los programas y proyectos de extensión universitaria en Argentina

¹¹⁷ U otra disciplina que se centre en la intervención social.



- Elaborar recomendaciones para la mejora de la praxis en educación social.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Gracias a las entrevistas y a la observación participante se extrae que desde la universidad argentina se desarrollan las competencias que desde la UNED se consideran como propias de la Educación Social, con la peculiaridad que el desempeño de éstas se hace en, para y a través de la comunidad. Un profesor, en la presentación que hacía sobre sí mismo y su proyecto comentó que sentía la obligación, como docente universitario, de no restringir el conocimiento que se genera en la universidad a los docentes y estudiantes, que sentía la obligación de volcar este potencial a la comunidad, es decir, que estas competencias que se adquieren en el ámbito universitario revirtieran en la comunidad. Los argumentos expuestos son que es la comunidad la que financia la universidad –en Argentina es pública y gratuita- y que no es aceptable que los estudios se queden en el ámbito teórico, deben “bajar a la sociedad”.

Desde la UNED no se organizan este tipo de programas de extensión¹¹⁸ que conecten un mundo con el otro.

La permeabilidad y el valor de lo práctico de la universidad son factores clave que se han detectado y que influye de manera relevante en las competencias del educador social.

En la primera visita a la Villa Itatí, donde se realiza la intervención con menores de 3 a 4 años (Rayuela) se nos comunicó que uno de los niños tiene síndrome del espectro autista. La cuidadora que está a cargo de los menores es una chica de unos 14 años de la villa, sin ninguna preparación que desconoce cómo se puede trabajar con este niño. Al conocer la profesora responsable de este proyecto esta situación, la traslada a su clase de Terapia Ocupacional, donde solicita a sus alumnos que preparen material didáctico para trabajar con niños que padecen estas patologías, para así capacitar a su cuidadora. En la segunda visita se hace entrega de este material y tras el taller de cuentacuentos se tiene una charla formal con la cuidadora para explicarle cómo abordar el trabajo con el menor. (Notas de campo de la autora).

Esto revela que la triada extensión-universidad-comunidad es un conjunto permeable que se retroalimenta. Desde Rayuela se ha detectado una situación desfavorable, que desde la universidad en una clase ordinaria se elabora el material para poder invertir y mediante el programa se logra realizar la intervención socioeducativa. Desde la detección de la situación problemática hasta la intervención han pasado 2 semanas. Si no existiera este proyecto sería

¹¹⁸ Se detalla en el siguiente apartado –*evicencias*- qué se entiende por programas de extensión universitaria

imposible que se hubiera detectado esta necesidad. Pero para ello es fundamental que la universidad sea permeable a las demandas de la sociedad a la que pertenece.

Estas diferencias son la que me llevan a plantear la propuesta de mejora para nuestra praxis.

Desde la universidad argentina se proponen 28 programas y 26 proyectos¹¹⁹ que vinculan de manera directa la universidad con la comunidad.

¿De qué manera puede esto ayudarnos a mejorar nuestras competencias como educadores sociales?



Por un lado, a través de la práctica. Es decir, si desde la universidad se generan espacios donde los futuros educadores sociales podamos adquirir o desarrollar las competencias propias de nuestro, no sólo mediante el conocimiento teórico, sino aprendiendo a través de la acción llegaremos a profesionales mejor preparados. Como réplica se podría argumentar que ya se dispone de este conocimiento práctico, mediante las Prácticas Profesionales III y IV. Estas prácticas sólo aparecen en el tercer curso, por lo que, hasta ese momento la universidad no propone ninguna vía para poder desarrollar de manera práctica nuestras competencias. Con la propuesta de la universidad argentina, se puede participar en cualquier programa y/o proyecto, y dado que cada uno tiene sus días concretos esto nos ayuda a poder encajarlo dentro de nuestras obligaciones laborales, estudiantiles y/o de familia. Además, existe una variedad tan amplia que permite adecuar nuestra elección a nuestros gustos y preferencias.

Por otro lado, a través del compromiso con la comunidad. De las competencias que se marcan en nuestro grado, todas están relacionadas con la comunidad; no existe educación sin sociedad, sin comunidad que desee ser educada.

Este aspecto es en el que más podemos aprender.

¹¹⁹<https://drive.google.com/file/d/0B4TN44PluHg-RlpnOWNHbWIMVEE/edit>
Resolución en la que se determinan las funciones y normas que deben tener los programas y proyectos.



Entender que la universidad “se debe” a la comunidad, y que esta universidad está conformada por nosotros, los estudiantes, al igual que por el personal docente –la universidad de Quilmes incluso incluye al no docente- nos responsabiliza a todos a proponer proyectos que cumplan este requisito.

Somos futuros educadores sociales, pertenecientes a la Facultad de Educación, así que tenemos una obligación doble en comenzar a construir una formación íntegra que dé cabida a todos los agentes que confirman la sociedad. Desde nuestra formación podemos incidir en proyectos y programas que se desarrollen con y para la población vulnerable. Pero debe ser nuestra responsabilidad moral y como futuros profesionales el comprometernos y querer, de manera activa, construir un entorno educativo permeable, en el que se retroalimente comunidad y universidad.

Gracias a una perspectiva intercultural podemos realizar aportaciones que nos permitan construir una identidad de educador social más rica, holística y que nos permita entender la diversidad como condición humana y apoyarnos en ésta para enriquecer nuestra profesión en relación con el mundo en el que vivimos.

EVIDENCIAS

El Grado en Educación Social aporta una base sólida a través de la cual se estructura nuestro *corpus* de conocimiento. Nos permite comprender de una manera global la realidad en la que vivimos para poder llegar a realizar intervenciones socioeducativas en diferentes escenarios y así empoderar a los individuos y sus comunidades.

Pero para que este desarrollo de competencias sea integral y pleno, se propone una praxis más activa y comprometida, que integre al Educador y a la Universidad con la Comunidad.

La UNESCO¹²⁰, en la Conferencia Mundial de Educación Superior -La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo- (París, 2009), tiene como primer epígrafe “La responsabilidad social de la educación superior” en el que expone que una de sus funciones primordiales (de la educación) es el servicio a la comunidad –así como el de investigación y enseñanza- y se deberán centrar en el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos. Esto nos permite dar respuesta a la siguiente cuestión ¿cuál es el rol de la universidad?

Además de las competencias para desenvolvernos en el mundo, la educación debe contribuir a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

¹²⁰Texto UNESCO

Desde la Universidad Nacional de Quilmes esto se logra a través de los programas y proyectos de extensión universitaria. Desde esta universidad los entienden como:

Los programas y proyectos de Extensión Universitaria constituyen prácticas institucionales y comunitarias de diverso grado de complejidad que vinculan a la Universidad con el medio social basándose en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico y humanístico acumulado en la Institución y en su capacidad de formación educativa. Tienen por objetivo atender y dar respuestas a situaciones mediante la interrelación dialógica de diversos actores sociales.

Desde la UNED¹²¹, se define la extensión universitaria como:

...todos aquellos cursos, jornadas, seminarios, congresos, etc., impartidos en los distintos Centros Asociados, que se realizan bajo las diversas formas de nuestra metodología, cualquiera que sea la titulación exigida a los alumnos inscritos en los mismos y encaminadas a la expedición de un diploma o certificado. También estarán comprendidas en las actividades de extensión universitaria, los congresos y seminarios organizados en la Sede Central.

Con estas dos definiciones ya se advierte que la misión de la primera es que los destinatarios o los beneficiarios de las acciones de extensión son tanto los universitarios como los miembros de la comunidad (Ripa, 2011) y se proponen eliminar el viejo paradigma de la universidad enseña, la comunidad aprende. Se genera una construcción colectiva del conocimiento. La extensión universitaria, así entendida, unida a la investigación y la docencia permiten dar cuenta de un compromiso social que debiera asumir nuestras instituciones educativas, lo que propone la UNESCO en la primera cita aquí mencionada.

CONCLUSIONES

El presente estudio se ha centrado desde la mirada de la Educación Social, pero puede ser extrapolable a cualquier disciplina académica que tenga interés por el bienestar de la sociedad.

Desde este trabajo se ha analizado cómo en la universidad argentina, gracias a los programas y proyectos de extensión universitaria se ha logrado crear un entramado de apoyo entre la comunidad y la universidad que se retroalimenta. Los conocimientos y herramientas que genera la práctica universitaria no quedan relegados a este ámbito,

¹²¹http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/OFERTA/OFERTAEXTUNI/CURSOS%20E%20EXTENSION/NORMATIVAEXTENSION/REGLAMENTO%20DE%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA%20DICIEMBRE%202012.PDF

Reglamento de la UNED en materia de extensión universitaria



sino que revierten de manera directa en el beneficio de la comunidad.

Con los programas actuales de Grado en España, los planes de prácticas se quedan muy lejos del objetivo de lograr una competencia real en el desempeño de estudio.

Por estos dos aspectos se propone el análisis de pertinencia en el ámbito español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballesteros Velázquez, B. (2003). *Investigación en educación social*. Madrid: UNED

Braslavsky, C., & Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión de la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 27-42.

España, Orden ECD/65/201 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Guasch, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Científicas

Ripa, L (coord.) (2011). *El cuidado del otro. Prácticas sociales y voluntariado*. Bernal: Universidad de Quilmes

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PROPUESTA DESDE EL TRABAJO COMUNAL UNIVERSITARIO (TCU)

Quesada Campos, Ligia¹

Universidad de Costa Rica, Costa Rica,
¹e-mail:lquesada07@gmail.com

Resumen: La Universidad de Costa Rica tiene como requisito de graduación para todos sus estudiantes, independientemente de la carrera que cursen, realizar 300 horas de trabajo comunal. En este los estudiantes a cargo de un docente universitario, deben incorporarse de forma dinámica y crítica con diferentes grupos sociales y comunidades con el propósito de favorecer la transformación de los individuos brindando herramientas que potencien oportunidades y promuevan la solución de problemas (VAS, UCR 2017).

El TCU, “Atención a la Diversidad en el Marco de la Educación inclusiva” se implementó en el año 2015 como un plan piloto, cuyo objetivo fue promover acciones que mejoren las condiciones de educación para las personas, en condición de discapacidad y de esta manera coadyuvar en la consecución de metas académicas que mejoren su calidad de vida.

Aunque el objetivo del proyecto se planteó en función de los individuos que recibirían el servicio, ha resultado sumamente exitoso porque ha sido una forma de concientizar a los estudiantes universitarios acerca de la diversidad y las diferentes necesidades que pueden tener los seres humanos. A este TCU ingresan estudiantes de diferentes carreras y ha sido para ellos un reto trabajar, planteado diferentes actividades, con estudiantes de educación primaria y preescolar que presentan deficiencia cognitiva.

El proyecto está relacionado con el Eje 2 y Eje 4 del Congreso Internacional de Educación Inclusiva, ya que ha resultado ser muy innovador porque establece un vínculo entre los estudiantes universitarios y los niños y niñas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Palabras clave: Trabajo comunal universitario(TCU), Atención a la diversidad, Educación Inclusiva, Educación Primaria y Preescolar, Deficiencia.



INTRODUCCIÓN/ MARCO TEÓRICO

El proyecto de TCU Atención a la diversidad en el marco de la Educación inclusiva ha tenido como propósito abrir espacios para que todas las personas, independientemente de la naturaleza y el grado de discapacidad que presenten, puedan beneficiarse de acceso a la educación y desarrollen al máximo su personalidad, sus destrezas, su talento, su creatividad y sus aptitudes o capacidades intelectuales y físicas con el fin de propiciar una mejor calidad de vida, mayores oportunidades educativas y de aprendizaje, a través del apoyo escolar. Las actividades que se han realizado son: apoyo en el aprendizaje a estudiantes (niños, niñas en edad preescolar y primaria) que presenten alguna deficiencia dándoles acompañamiento y reforzamiento en aquellos contenidos que sea necesario. También se han programado actividades artísticas y culturales con esta población para que desarrollen habilidades para la vida que les permita involucrarse en la comunidad y se han realizado talleres con diferentes grupos de primaria y preescolar para promover la inclusión y el respeto al otro. La participación de los estudiantes universitarios a través de la realización de este TCU ha significado una experiencia indispensable y trascendental no solo para las personas beneficiadas, sino para ellos, ya que sus actitudes y valores han sido transformados.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), la inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de las personas, fomentando una mayor y abierta participación en todas las actividades de la vida; e involucra cambios o modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, partiendo de una visión más amplia. Supone una actitud y un compromiso para contribuir a una educación de calidad, equitativa y justa para toda la población; se centra en la presencia, participación real y logro en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión; y se considera un proceso que nunca se da por acabado, esto ha facilitado que el proyecto de TCU sea totalmente viable y congruente con el carácter humanista de la universidad, ya que ha propiciado espacios de inclusión y respeto no solo en la población escolar, sino entre los estudiantes universitarios.

El derecho a la educación es uno de los derechos humanos más importantes de los niños, niñas, adolescentes y adultos, sin tomar en cuenta su condición, raza, nacionalidad o necesidad educativa. Cuando este derecho a la educación es distorsionado en su ejercicio y discrimina a un sector u otro, es necesario proteger y buscar la eliminación de barreras buscando la igualdad de condiciones. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha realizado una clasificación tendiente a agrupar los derechos de todos los seres humanos, dependiendo de los objetivos que cumplen y que deben ser tutelados por el Estado. Así pues, los derechos de supervivencia, desarrollo, participación, protección y aquellos que surgen por circunstancias especiales son derechos que ejercen los niños, niñas adolescentes y adultos con discapacidad frente al Estado.

En el marco de la Conmemoración del Año Internacional de las personas con discapacidad, el 3 de diciembre de 1982; se aprobó el Programa de Acción Mundial de

las personas con discapacidad. Este es un documento que insta a los Estados miembros a asumir una serie de políticas tendientes a la plena participación de estas personas en las comunidades nacionales (comunidad universitaria). El 12 de octubre de 1993, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas aprobó las Normas de Equiparación de Oportunidades para las personas con discapacidad y a raíz de estas normas, en nuestro país, el 29 de mayo de 1996 se publica en el Diario Oficial La Gaceta la Ley 7600 “Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad”. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO), considera que la responsabilidad de la educación especial, se ha visualizado como propia del sistema educativo regular y, por esto, dicho sistema debe proponerse establecer una situación eficaz de aprendizaje para las personas con discapacidad dentro del sistema regular.

La evolución en el tratamiento de las personas con discapacidad, ha ido desde el abandono, hasta la integración y posteriormente la inclusión en el sistema de educación regular. Por tanto, algunos esfuerzos desde el Estado costarricense tienen como fin garantizar jurídicamente los derechos de estas personas, específicamente tras la promulgación de la Ley 7600 del año 1996 (mencionada anteriormente), por medio de la cual se obliga a las instituciones estatales a velar por la incorporación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos. En capítulo I: Acceso a la Educación se cita: Artículo 14: El estado garantizará el acceso oportuno a la educación a las personas independientemente de su discapacidad desde la estimulación temprana hasta la educación superior. Artículo 16: Esta disposición incluye tanto la educación pública como la privada.

En las últimas décadas, han sido muchas y diversas las iniciativas que se han llevado a cabo con el objeto de transformar las aulas y centros educativos de nuestro país en entornos de aprendizaje y de desarrollo de todos los estudiantes, y en particular de aquellos con mayor riesgo de exclusión.

La preocupación por la escuela inclusiva se ha convertido pues, en uno de los mayores retos que actualmente deben afrontar los sistemas educativos, los centros, el profesorado y la sociedad. En efecto, mientras que en los países en desarrollo la preocupación se centra en cómo millones de niños y niñas pueden acceder a la educación formal, los países más ricos ven como muchos jóvenes acaban su escolarización sin obtener la titulación correspondiente, o simplemente abandonan el centro, o bien están emplazados en diversas modalidades de educación especial que pueden suponerles una limitación en sus oportunidades educativas (Ainscow y César, 2006). Asimismo, los derechos humanos de desarrollo buscan, como su nombre la indica, el desarrollo no sólo intelectual sino moral, cultural y social de todas las personas. Dentro de estos derechos podemos encontrar el derecho a la educación, acceso de información, a los juegos, esparcimiento, actividades culturales, a la libertad de pensamiento, convivencia y religión.

La educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad, equitativa y justa para todos. Tiene que ver con



todos los niños, niñas, jóvenes y adultos con alguna deficiencia, entendida esta como un trastorno físico de cualquier índole o una situación social o económica que le obstaculice su inserción plena en el sistema educativo. Se centra en la presencia, participación real y logro en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión; y se considera un proceso que nunca se da por acabado.

El proyecto TCU “Atención a la Diversidad en el marco de la Educación Inclusiva” es totalmente coherente con las políticas inclusivas que promocionan una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza y coincide además con las principales políticas de la Universidad de Costa Rica, en las que se destaca el carácter humanista y transformador de la sociedad para contribuir con el bien común, y de esta manera favorecer el pleno acceso a toda persona en cualquier condición a una educación de calidad.

OBJETIVOS

Objetivo General:

Promover acciones que mejoren las condiciones de educación para las personas en condición de discapacidad y de esta manera coadyuvar en la consecución de metas académicas que mejoren su calidad de vida.

Objetivos específicos:

1. Coadyuvar en la permanencia en el sistema educativo y en la conclusión de estudios de estudiantes de primaria y secundaria que presenten algún tipo de deficiencia, impulsando acciones promotoras de una educación de calidad para todas las personas que les permita un desarrollo pleno.
2. Promover espacios de participación social a estudiantes de primaria y secundaria que presentan alguna deficiencia para contribuir con su inserción, en este ámbito educativo y social.
3. Promover acciones que fortalezcan la inclusión de las personas con alguna deficiencia en el ambiente escolar y social.
4. Informar a las comunidades acerca de la importancia Educación Inclusiva y la atención a la Diversidad.
5. Contribuir en la construcción de valores que fortalezcan el respeto y aceptación del otro tomando en cuenta sus diferencias.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La experiencia de este Trabajo Comunal Universitario (TCU) se ha desarrollado en cuatro etapas que se detallan a continuación:

I Etapa: La profesora encargada Máster Ligia Quesada Campos realiza visitas a diferentes centros educativos con el objetivo de conversar en el director o directora. En estas visitas se le informa acerca de los objetivos del proyecto y se le ofrece la posibilidad de que estudiantes universitarios den asistencia académica a niños y niñas que requieran apoyo educativo.

II Etapa: Cada vez que un grupo de estudiantes nuevos ingresen al Trabajo Comunal Universitario (TCU), se realiza con ellos una reunión con la finalidad de darles a conocer los objetivos, metodología y alcances del proyecto, además, se evacuan dudas. En esta reunión se establecerán grupos de trabajo y se les da a conocer posibles centros educativos a considera para desarrollar el proyecto. En esta segunda etapa también se les ofrece a los estudiantes universitarios matriculados en el Trabajo Comunal Universitario (TCU) un curso de inducción cuya duración es de 30 horas, esta inducción estará distribuida en cinco semanas aproximadamente y será programada con la profesora y los estudiantes avanzados. En este curso se les da a conocer aspectos importantes sobre la diversidad y la educación inclusiva, además les proporcionar información básica sobre la Normativa Legal que determina la Educación Inclusiva y los diferentes trastornos y situaciones que inciden en el aprendizaje de una persona, esto propiciará un trabajo más efectivo de los estudiantes universitarios en los centros educativos.

III Etapa: Los estudiantes se incorporan a los respectivos centros educativos e inician su trabajo con el estudiantado con alguna deficiencia. Cada estudiante debe presentarse a la institución a ejecutar su trabajo al menos cuatro horas por semana. Se programan además reuniones con padres y madres de familia con el propósito de darles a conocer el proyecto, pedirles su aprobación y colaboración e indicarles los lineamientos que se seguirán. En esta reunión se les solicita que firmen un documento de consentimiento, donde ellos aceptan el trabajo de apoyo para sus hijos. De acuerdo con los grupos interdisciplinarios conformados por los estudiantes universitarios de diferentes carreras, se organizan actividades lúdico-recreativas (caminatas, convivencias, juegos al aire libre), no solo con los niños y las niñas con alguna deficiencia, sino con toda la comunidad escolar, esto con el objetivo de fomentar el respeto, el trabajo cooperativo, la aceptación del otro y prevenir la exclusión en esta población. También se programan talleres en las diferentes instituciones con temas relacionados con la diversidad, por ejemplo: El respeto al otro, NO AL BULLING, empatía, resiliencia, etc. O temas que los directores o directoras de los centros educativos soliciten.

IV Etapa: Se realizará la evaluación de las actividades realizadas por medio de reuniones con los estudiantes matriculados en el Trabajo Comunal Universitario (TCU) quienes darán a conocer su punto de vista y harán recomendaciones para realimentar el proyecto. También se evalúa el proyecto solicitando la opinión a los usuarios del proyecto: directores, docentes, padres de familia, estudiantes con alguna deficiencia. Al concluir cada periodo lectivo se elabora un informe en el que se valoran los logros, limitaciones y se enriquece el proyecto tomando en cuenta esta evaluación.



EVIDENCIAS:

Participación en diferentes actividades, con niños y niñas de Educación Primaria y Educación Preescolar (Talleres, juegos al aire libre, actividades socioculturales, otras). Estas actividades fueron realizadas en los diferentes centros educativos. También se implementó, visitas a centros en los que se atiende adultos con discapacidad cognitiva, en estos centros los estudiantes universitarios tuvieron la oportunidad de ejecutar talleres. Al concluir esta experiencia los jóvenes matriculados en el Trabajo Comunal Universitario (TCU) expresaron sentirse más que satisfechos, ya que el poder compartir con esta población los hizo “perder el miedo”, “deshacerse de mitos y prejuicios”, “sentirse identificados con ellos”, algunos de los estudiantes expresaron: “me di cuenta que son seres humanos como nosotros” “nunca había tenido una experiencia similar”, “realmente la discapacidad está en nosotros que no podemos verlos como seres humanos en igualdad de condiciones”.

Otra evidencia importante es la solicitud que se le hizo a los jóvenes universitarios para que valoraran el proyecto a través de un instrumento. Sus respuestas dejaron entrever que había sido muy provecho para su crecimiento personal, que les ha hecho crecer como personas, que ha sido una experiencia gratificante y que el estar en contacto con niños de primaria les ha permitido sensibilizarse más ante la diversidad. Piensan que los resultados del proyecto han sido muy positivos y consideran que el estar en las aulas les ha impactado más que cualquier curso que hayan llevado en la Universidad. En los anexos aparecen los documentos que llenaron los estudiantes.

También se consultó a los directores de los diferentes centros educativos acerca de los resultados del apoyo que se le dio a los niños y niñas y sobre las diferentes actividades realizadas y expresaron sentirse muy satisfechos, asimismo los docentes que han tenido la experiencia de contar con el apoyo de un estudiante de Trabajo Comunal Universitario (TCU) para un niño o niña de su grupo han manifestado sentirse muy complacidos, consideran que el aporte que hacen los estudiantes universitarios en las aulas de primaria y preescolar es invaluable. Algunos han expresado: "Mándeme todos los estudiantes que tenga, ojalá pudiera tener por lo menos dos por grupo dando apoyo a los chiquitos". "El trabajo que hacen estos muchachos con los niños es increíble, se perciben los avances académicos y sobre todo el aumento en la confianza". "Ojalá pudiera tener un muchacho o muchacha ayudándole a todos los chiquitos, es increíble como avanzan".

En el mes de setiembre, que es el mes que se celebra la independencia en nuestro país, se organizó con los estudiantes de una institución de primaria un evento social “Acto Cívico” en el que participaron niños y niñas con diferentes condiciones. Cuando se le

agradeció a la directora del centro la colaboración expresó: " lo que yo pueda hacer por la universidad lo hago, porque el apoyo que estos chiquillos (refiriéndose a los estudiantes universitarios) han dado a esta institución no hay como agradecerlo".

Se adjunta algunas fotografías que ilustran el trabajo realizado por los estudiantes universitarios en las aulas.

CONCLUSIONES

Educación en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva a desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos.

Es necesario que los jóvenes universitarios, futura fuerza laboral de un país, visualicen la diversidad como un valor, donde cada individuo, sin importar su condición pueda ejercer los principios de igualdad y equidad.

Todo ser humano tiene derecho a recibir una educación de calidad que se ajuste a sus diferencias, de ahí la importancia de poner en práctica estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes a la individualidad de cada persona.

Se considera de suma relevancia que los estudiantes universitarios, independientemente de la carrera que cursen, tengan la oportunidad de sensibilizarse ante la diversidad, el proyecto ha propiciado experiencias acordes a esta necesidad.

El acompañamiento que los jóvenes universitarios dan a los niños y niñas con alguna deficiencia genera en estos últimos confianza, seguridad en sí mismo y sobre todo un sentimiento de valía que redundará en un mejoramiento en su rendimiento académico y en su socialización.

Los centros educativos, especialmente la Educación Superior debe poner alcance de sus estudiantes un currículo inclusivo, que no solo les permita concebir la diversidad como un valor, sino que puedan construir estrategias coherentes con esta diversidad, que les permita resolver problemas y sobre todo hacer visible al otro.

El individualismo es el antónimo de la Educación Inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. y M, César. (2006). *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. European Journal of Psychology of Education*, vol. xxi (3), 231-238.

Costa Rica. Leyes, decretos (2004). *Ley 7600 sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. San José, Costa Rica. Editorama.

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris: Organización de las naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica (2017). Portal de Acción Social. Recuperado (26.01.2017) de <http://accionsocial.ucr.ac.cr/trabajo-comunal>.



ANEXOS



Imagen 1: Juegos al aire libre



Imagen 2. Actividad Cultural



Imagen 3: Actividad Cultural



Imagen 4: Trabajo Individualizado

BUENAS PRÁCTICAS POR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA RED MUSE CON UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA

Soler Javaloy, P. ¹, Murcia Rodríguez, J. ², Gallego Baeza, E. ³

Universidad de Alicante, España

¹e-mail: patricia.soler@ua.es, ²e-mail: j.murcia@ua.es,

³e-mail: esther.gallego@ua.es

Resumen. Los servicios de apoyo universitarios trabajamos principalmente desde la faceta individual, personalizando nuestras intervenciones profesionales y adecuándolas a las necesidades, capacidades y competencias de cada alumno para superar las dificultades que se puedan presentar en su vida diaria académica y social. Sin embargo, debemos de complementar estas intervenciones individuales con otras que nos aporta la intervención en red para enriquecer las relaciones humanas y ayudar a los diferentes colectivos a ayudarse cuando comparten diferentes situaciones. Es importante trabajar a través de los grupos micro, pero que al mismo tiempo para no perder el objetivo de la inclusión educativa plena, esto debe ir complementado con el trabajo en red en los que se sensibilice, se forme y se informe de las diversas situaciones contando con los protagonistas de las mismas y sus historias de vida. De esta manera, podremos ir derribando los muros que afectan a nuestras sociedades. La educación inclusiva es fundamental para que podamos creernos que otra sociedad es posible y la construyamos entre todos.

Palabras clave: Universidad, Inclusión, Trabajo en red, Diversidad, Igualdad de Oportunidades, Servicios de apoyo.



INTRODUCCIÓN

Es un hecho fácilmente constatable en los datos que facilitamos las universidades (González-Badía y Molina, 2006) que desde finales de los 90 acceden cada vez un mayor número de alumnos con discapacidad. La Universidad debe ofrecer modelos que se proyecten socialmente y en este contexto, los servicios de apoyo universitarios, se deben orientar de forma universal (Bueno, Martínez, Ordoñez y Soler, 2001), atendiendo las diferencias y las necesidades de todos aquellos alumnos que, por determinadas circunstancias personales, familiares o socioeconómicas, precisen de un apoyo específico en su trayectoria académica, con el fin de garantizar su plena participación universitaria, aceptando las diferencias y aportando una respuesta ante el reto de la diversidad desarrollando plenamente el potencial humano. Sin embargo, la cifra global de alumnos con discapacidad que accede a las universidades españolas es muy inferior al porcentaje correspondiente a la población global, puesto que sólo el 4% de los estudiantes con discapacidad alcanza la universidad, frente al 20% del resto de la población (Peralta Morales, 2007). Esto implica menores oportunidades personales y sociales cuando la universidad debe proyectar modelos universales como espacio accesible, inclusivo, integrador y no discriminador, en su cada vez más diverso estatus.

La atención a las personas con discapacidad es muy diversa porque debemos de tener en cuenta que no sólo se contemplan la discapacidad física, sensorial o psíquica, sino también la enfermedad mental, las enfermedades crónicas y otro tipo de dificultades como es el caso de la dislexia u otros trastornos del desarrollo. Los servicios de apoyo universitarios se encuentran una gran variedad de limitaciones personales que pueden afectar a la vida académica y social que se deben de apoyar en el marco de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada por España en el 2008.

Las medidas contempladas en esta estrategia están dirigidas a garantizar la plena participación de las personas con discapacidad en la vida comunitaria, en igualdad de oportunidades, excluyendo cualquier barrera o impedimento que de lugar a su discriminación.

Si para cualquier persona el hecho de acceder a la universidad supone un hecho importante en su vida, que probablemente les suscite algún que otro miedo y falta de conocimiento sobre sus capacidades reales para el desarrollo de una vida universitaria, cuando se trata de una persona con discapacidad generalmente esos miedos se acentúan por las barreras o los impedimentos que se anticipan que pueden surgir agudizados generalmente por la falta de información.

En este sentido, debemos procurar empezar a generar una red de apoyo desde el minuto uno de su incorporación a la universidad, promoviendo la cercanía, pero al mismo tiempo impulsando la autonomía personal (Soler Javaloy, 2012).

En la Universidad de Alicante partimos de un modelo universal de apoyo que se conoce como Centro de Apoyo al Estudiante (CAE) dependiente del Secretariado

de Empleo y Apoyo al Estudiante y enmarcado en el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo. Para la atención de todas las necesidades cuenta con la presencia interdisciplinaria de un equipo de profesionales, de trabajo social, psicología, sociología y accesibilidad a las TIC que garantiza una visión multisectorial tanto en el análisis como a la hora de abordar los recursos internos o externos a la propia Universidad.

Según la LOMLOU (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades, 2007) se legitima como derecho de los estudiantes con discapacidad el disponer de los “medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva”. Sin embargo, cada universidad plantea los servicios de apoyo de diferente forma, con mayor o menor presencia de especialización técnica, disciplinas de partida, presupuesto, modelo más general o específico de atención, dependencia estructural y programas de intervención y colectivos a los que se dirige. A su vez, la perspectiva de la atención puede también enriquecerse si no sólo se trabaja desde la individualidad sino desde la amplitud de miras que ofrece la intervención en red (Murcia Rodríguez, 2010). Este tipo de intervención social es la que ofrece mayores oportunidades desde la educación de derribar las barreras mentales o los prejuicios aún existentes sobre diferentes colectivos (Sluzki, 1996), entre ellos las personas con discapacidad.

OBJETIVOS

Los objetivos que se trabajan en el servicio de apoyo universitario de nuestra universidad, al amparo del art. 24 de la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, contemplan además de la sensibilización y la formación a la comunidad universitaria y a la sociedad en general, respecto al tema de la diversidad con criterios de normalización, accesibilidad universal e igualdad de oportunidades para todos.

Consideramos en este sentido, que nuestra labor se extiende más allá de la universidad porque no queremos crear una burbuja dentro de la propia universidad donde el estudiante se sienta protegido, debemos de trabajar en red para que esas barreras que se va a encontrar en su inclusión social cada día sean menores (Borgatti y Foster, 2003) desde la metodología cualitativa de investigación-acción participativa (IAP), conocer para transformar; actuando sobre los principios que hemos descrito y con la base social (Navarro, 2002).

En este trabajo vamos a exponer la participación en una red con carácter internacional para exportar las buenas prácticas de inclusión educativa a universidades de América Latina.

La participación en redes internacionales como servicio de apoyo fomenta los siguientes objetivos:

1. Aumento de la cooperación interinstitucional y el intercambio de buenas prácticas mediante el análisis y la transferencia de know-how.
2. Mejora de las capacidades en la aplicación de prácticas de educación inclusiva (Gallego Baeza, 2006).



3. La creación de estructuras de apoyo institucional y la tecnología de apoyo para permitir el acceso a la educación superior y fomentar la consolidación de una cultura de la inclusión educativa dentro de las universidades.
4. Desarrollo de una red para la inclusión de los estudiantes de movilidad en la educación superior.
5. Aumentar la cooperación de las relaciones exteriores para mejorar el acceso y el empleo de los estudiantes con discapacidad.
6. Incrementar la conciencia pública y la comprensión sobre la educación inclusiva en el marco de las universidades.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Dentro de este proceso secuencial “conocer-actuar-transformar”, el estudio de necesidades es tan sólo una parte de la “acción transformadora global” (Marchioni, 1999) pero hay que tener en cuenta que se trata ya de una forma de intervención, al sensibilizar a la población, profundizar en el análisis de su propia situación u organizar y movilizar a los participantes. Este trabajo requiere en primer lugar aproximarse al contexto social y universitario concreto para luego poder aplicar las medidas necesarias de intervención.

El CAE colabora con redes internacionales a través de la International Project Management Office de la Universidad de Alicante. Actualmente nos encontramos colaborando en la Red MUSE “Disability and modernity: Ensuring quality education for disabled students” con universidades de América Latina para garantizar las condiciones de aprendizaje y desarrollar oportunidades de empleo para estudiantes con discapacidad a través de prácticas de inclusión. A través de esta red se pretende la creación de Centros de Apoyo a Estudiante en otras universidades elaborando estrategias a largo plazo para el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad y orientando en la creación de una red regional para incrementar las relaciones inter-institucionales e intercambio de buenas prácticas.

Los tres países latinoamericanos que participan en el proyecto son Chile, México y Argentina, con el apoyo de las instituciones de la UE (Reino Unido, España, Italia y Grecia). En concreto forman parte de la red la Universidad Viña del Mar (Chile), Universidad de Colima de México, Universidad Nacional del Litoral (Argentina), Coventry University (UK), Alma Mater Studiorum University of Bologna (Italia), Universidad de Magallanes (Chile), Universidad Nacional del Rosario (Argentina), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Astiki MH Kerdoskopikh Etaireia Four Elements–NGO (Grecia), Universidad de Alicante y Fundación Universia (España).

La primera fase del proyecto se inició en marzo de 2016 con el encuentro de todos los socios MUSE Kick-Off Meeting en la Universidad Viña del Mar (Chile) en

el que se abordaron los objetivos de esta red.

En noviembre se llevó a cabo la capacitación en la Universidad de Bolonia. Esta fue la primera de dos trainings de “Formación de formadores”; la segunda, se llevará a cabo en la Universidad de Alicante, durante el primer trimestre 2017, con el objetivo de generar las herramientas y conocimientos para incorporar los contenidos como parte de sus planes estratégicos.

En esta actividad participan representantes de todas las universidades europeas, instituciones que, coordinadas por la Università di Bologna, tienen la responsabilidad de impartir los módulos formativos y hacer la transferencia de conocimientos. Estas instituciones son la Universidad de Alicante, España, Coventry University, Reino Unido y Four Elements, Grecia.

Posteriormente, cada universidad latinoamericana tiene el compromiso de replicar los aprendizajes en las instituciones que participan, esperando impactar al mayor número de personas de las comunidades universitarias y contribuir al cambio interno necesario para lograr la verdadera inclusión. Los resultados del proyecto se espera pueden hacerse extensivos a otras universidades de los países foco.

Los temas que se abordarán durante estos trainings serán: Understanding Inclusive Education: principles, requirements and challenges; Inclusive education: physical, psychological and pedagogical needs; Practical Implementation of legal obligation within HEIs; Students support services and measures for disabled students; Disability strategic plan: methodology and content; Assisstive Technology: facilitating the learning process for disabled students; Post-education: labour market integration and opportunities y Disability and Gender inequality.

CONCLUSIONES

Las redes profesionales son modalidades de trabajo que vienen desarrollándose con fuerza en el ámbito de la inclusión educativa que comparten los principios y propósitos de la inclusión. Estos propósitos se refieren a la mejora del sistema educativo impulsada por los valores democráticos y la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad.

Algunas de las ventajas que tiene esta forma de trabajo es que permite combatir el aislamiento del profesional y que puede estimular la articulación del conocimiento tácito y fomentar el intercambio de experiencias y la importación y exportación de modelos de buenas prácticas en la inclusión educativa.

La inclusión en el ámbito educativo es un proceso de mejora para responder cada vez con más equidad a la diversidad del alumnado y una cuestión de valores fundamentada en el fomento de una ciudadanía con participación plena. En este sentido, trasvasa fronteras y más allá de las palabras expresadas en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, necesita de instrumentos para su desarrollo y aplicación. En la Universidad de Alicante a través



de su servicio de apoyo universitario, somos conscientes que este trabajo en red es fundamental para construir realmente una igualdad de oportunidades para todos los segmentos de población más allá de las diferencias, aprovechando e incorporando la diversidad como un valor humano.

*“Lo que no es posible si quiera es pensar en transformar el mundo
sin un sueño, sin utopía, sin proyecto”*

PAULO FREIRE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borgatti, S., y Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29, 991-1013.
- Bueno, A., Martínez, D., Ordoñez, T., y Soler P. (2001). The services of the Center of Support to the Student of the Universidad de Alicante: Analysis of the necessities and evaluation of the programs of intervention. En AA.VV., Proceedings of the Third Conference of the International Society for Quality of Life Studies (pp. 671-678). Girona: Universitat de Girona.
- Gallego Baeza, E. (2006). Habilidades Interpersonales. En AA.VV. Más de cien Actividades para Desarrollar Competencias Profesionales en el Ámbito Universitario (pp. 35-40). Elche: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- González-Badía, J. y Molina, C. (2006). Universidad y Discapacidad. Guía de Recursos. Madrid: Cinca S.A.
- Marchioni, M. (1999). Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria. Madrid: Editorial Popular.
- Murcia Rodríguez, J. (2010). Buenas prácticas en el día a día extra-académico. La importancia de generar redes. En A. Bueno Bueno (Ed.), Guía de Buenas Prácticas de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad. Alicante (pp. 352-354). Alicante: Universidad de Alicante.
- Navarro, S. (2002). Redes sociales y construcción comunitaria. Creando contextos para una acción social ecológica. Madrid: Editorial CCS.
- Peralta Morales, A. (coord.). (2007) Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Sluzki, C.E. (1996). La red social: frontera de la práctica sistémica. Barcelona: Gedisa.
- Soler Javaloy, P. (2012). Voluntariado en red. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

UNIVERSIDAD INCLUSIVA. EL MODELO DEL CENTRO DE APOYO AL ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Soler Javaloy, P.¹, Murcia Rodríguez, J.², Gallego Baeza, E.³

Universidad de Alicante, España

¹e-mail: patricia.soler@ua.es, ²e-mail: j.murcia@ua.es,

³e-mail: esther.gallego@ua.es

Resumen. El Centro de Apoyo al Estudiante (CAE) de la Universidad de Alicante responde a las necesidades específicas de sus estudiantes desde un punto de vista inclusivo, interdisciplinar y en coordinación con recursos intra o extra universitarios. Al mismo tiempo, que personaliza al máximo sus servicios con el fin de que los alumnos y las alumnas que puedan ser vulnerables por el hecho de tener unas particularidades concretas puedan tener las mismas oportunidades que sus compañeros en el afrontamiento de sus estudios y conseguir una participación plena en la vida universitaria. Su modelo de intervención tiene un carácter universal como espacio accesible, inclusivo, en su cada vez más diverso estatus.

Palabras clave: Universidad, Inclusión, Diversidad, Igualdad de Oportunidades, Servicios de apoyo.



INTRODUCCIÓN

Es un hecho fácilmente constatable que hoy en día nuestros campus universitarios son más diversos. Los estudiantes cuentan con una mayor diversidad de factores como la edad, el género, las capacidades, la procedencia geográfica, el estatus económico, entre otras variables. Esto imprime un carácter diverso a las universidades que se configuran como modelos inclusivos y acogedores para todo tipo de alumnos. Este carácter se proyecta con más repercusión en las universidades públicas presenciales donde el acceso y el desarrollo de los estudios implica muchas veces normativas específicas de adaptaciones curriculares.

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 compensados con medidas que les faciliten su acceso (Granados Martínez, 2000).

Una educación para todos es posible mientras no se pretenda homogenizar lo que es diverso por sí mismo. Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de currículo que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad (Bayot, Rincón y Hernández, 2002).

La Universidad de Alicante ha desarrollado su propio modelo de atención a la diversidad teniendo en cuenta todas estas peculiaridades de forma que el apoyo que se presta es a todo el alumnado de esta universidad (Bueno, 2010). Cualquier estudiante en algún momento de sus estudios puede ser susceptible de necesitarlo. Cuenta para ello con el Centro de Apoyo al Estudiante (en adelante, CAE) que dispone de un equipo de profesionales en plantilla que desarrollan la labor técnica enmarcados en el Vicerrectorado de Empleo y Estudiantes.

El asesoramiento y la intervención se articulan sobre la base de varios programas de actuación: igualdad de oportunidades para estudiantes con discapacidad, voluntariado, psicológico, psicopedagógico y sexológico, acción social, observatorio para la igualdad de oportunidades y accesibilidad a las TIC.

OBJETIVOS

La misión del CAE es ofrecer una atención específica a los alumnos de la Universidad de Alicante con el fin de garantizar su plena participación universitaria, siguiendo los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal.

Objetivos específicos:

1. Atender las necesidades específicas de los alumnos que inciden en sus estudios, ya sea de tipo personal, familiar o por circunstancias económicas o

sociales.

2. Sensibilizar a la comunidad universitaria respecto al tema de la diversidad con criterios de normalización e igualdad de oportunidades para todos los alumnos.
3. Ofrecer a los estudiantes el asesoramiento técnico en recursos económicos y sociales intra o extra universitarios.
4. Servir de centro de conexión con entidades, que trabajan por la mejora de la calidad de vida, de la población en general y de forma específica con determinados colectivos, tanto en el ámbito universitario como comunitario.
5. Favorecer las actitudes de solidaridad de la población universitaria, implicando a la persona con necesidades especiales y a sus compañeros/as en la solución de sus dificultades.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Los servicios de apoyo universitarios en España llevan trabajando con las personas con discapacidad desde los años noventa, fruto de las generaciones que pudieron beneficiarse de los cambios normativos, si bien cada universidad ha tenido una forma de comienzo y un modelo de partida para abordar esta cuestión.

La Reforma de la Ley Orgánica de Universidades en España (Ley 4/2007 de 12 de Abril), hace visible la necesidad de estos servicios de apoyo a las personas con discapacidad en las universidades pasando de ser un acto de buena voluntad, a ser un acto de obligado cumplimiento por todos los equipos rectorales (Soler Javaloy, 2010).; los servicios de apoyo pasan a ser un derecho para los alumnos con alguna discapacidad y de forma necesaria así mismo se plantea la transición con la enseñanza secundaria donde este colectivo ha recibido apoyos para su inclusión educativa (Gallego Baeza, 2010).

El CAE se adelantó a lo desarrollado por la ley 4/2007 y en este sentido, estamos satisfechos de haber mantenido una línea de trabajo que se ha anticipado a los requerimientos normativos de obligado cumplimiento en las universidades, aportando un diseño universal e inclusivo donde todos los estudiantes tienen cabida, lo cual elimina las etiquetas o los posibles prejuicios que a veces subyacen (Soler y Murcia, 2008). A su vez, su modelo se basa en el trabajo en red y en establecer sinergias hacia dentro y hacia fuera de la propia universidad para aprovechar al máximo los recursos en beneficio del alumnado con diversidad (Murcia Rodríguez, 2010).

Desarrollaremos en nuestra presentación el trabajo desarrollado en los años previos hasta conseguir la legitimización de los servicios y que los derechos de estas personas sean reconocidos. Haremos un repaso por el proceso que siguió nuestro servicio y las fases de nuestra evolución:



1. Año 1997. Primera normativa. Recomendaciones para la adaptación de exámenes para estudiantes con discapacidad física y sensorial.
2. Años 1998-2000. Creación del Centro de Apoyo al Estudiante. Detección de necesidades.
 - 2.1. Proyecto de investigación para la detección de necesidades del alumnado con necesidades educativas específicas.
 - 2.2. Entrevistas con el alumnado
 - 2.3. Empoderamiento y Movilización asociativa
3. Años 2000-2003. Desarrollo del programa de apoyo a estudiantes con discapacidad.
 - 3.1. Ley Orgánica de Universidades. Hace referencia a los derechos de los estudiantes con discapacidad.
 - 3.2. Incorporación de otros programas. Programa de voluntariado universitario.
4. Años 2004-2006
 - 4.1. Creación e incorporación a redes. La necesidad del trabajo en red para la inclusión.
 - 4.2. Observatorio para la igualdad de oportunidades de la Universidad de Alicante.
 - 4.3. Workshop de Servicios de Apoyo. Encuentro nacional
5. Años 2007-2009
 - 5.1. Primer Congreso Universidad y Discapacidad de ámbito nacional.
 - 5.2. España ratifica la Convención nacional Derechos Personas con Discapacidad
 - 5.3. Reforma Ley Orgánica de Universidades. Incluye la obligación de tener un servicio de apoyo universitario
6. Años 2010-2017
 - 6.1. Estatuto del Estudiante Universitario de ámbito nacional. Establece como derechos comunes del alumnado universitario: la igualdad de oportunidades en el acceso, ingreso y permanencia en la universidad; y la atención y diseño de actividades académicas que, en la medida de las disponibilidades organizativas y presupuestarias de la universidad, faciliten la conciliación de los estudios con la vida familiar y laboral así como el ejercicio de sus derechos por las mujeres víctimas de violencia de género.
 - 6.2. Estatuto de Estudiantes de la Universidad de Alicante que incluye la adaptación curricular como un derecho específico del alumnado que acredite la condición o situación de: discapacidad, necesidades específicas de apoyo educativo, deportista de élite, víctima de violencia de género, maternidad, atención a

dependientes y actividad laboral.

6.3. Reglamento de adaptación curricular de la Universidad de Alicante. No incluye sólo adaptaciones de examen sino también en el aula y en los espacios. Accesibilidad universal. Incluye a todos los colectivos anteriormente descritos en su Estatuto.

En la última etapa del CAE se ha producido un desarrollo normativo que refleja este modelo de inclusión educativa que ya estaba presente en las aulas. Su desarrollo se encuentra unido a la convicción de que una opción educativa basada en un modelo inclusivo no solo da respuesta a la diversidad del alumnado sino que refleja la excelencia docente del profesorado y contribuye a la difusión de una cultura no discriminatoria. Todo ello requiere que la universidad articule mecanismos que garanticen el acceso y permanencia de su alumnado en igualdad de oportunidades, sean cuales fueren sus circunstancias personales, familiares y sociales.

CONCLUSIONES

Los servicios de apoyo universitarios llevan prestando sus servicios desde los 90 en las universidades españolas. Las necesidades surgieron antes que las obligaciones normativas. Quizá ahora queda un segundo paso que es fruto de la evolución social, el prestar también apoyo a otros colectivos presentes en nuestras aulas para que puedan desarrollar sus estudios en igualdad de oportunidades que sus compañeros. Las universidades públicas con carácter presencial tienen que ser modelos en este sentido que proyecten ese ejemplo al resto de nuestra sociedad, que la convivencia en diversidad enriquece y que su atención es una inversión en capital humano a largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayot Mestre, A., Del Rincón Igea Del, B. y Hernández Pina, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8, 70-92.
- Bueno Bueno, A. (coord.) (2010). *Guía de Buenas Prácticas de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Gallego Baeza, E. (2010). Buenas prácticas para la inserción laboral. En A. Bueno Bueno (Ed.), *Guía de Buenas Prácticas de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad*. Alicante (pp. 157-158). Alicante: Universidad de Alicante.
- Gallego Baeza, E. (2010). Buenas prácticas en la relación de la universidad con los centros de educación secundaria. En A. Bueno Bueno (Ed.), *Guía de Buenas Prácticas de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad*. Alicante (pp. 138-139). Alicante: Universidad de Alicante.



Granados Martínez, A. (2000). ¿Tiene cabida la diversidad en la Universidad?. En H. Salmerón, y L. López, V. (Ed.), *Orientación educativa en las Universidades* (pp. 143-147). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Murcia Rodríguez, J. (2010). Buenas prácticas en el día a día extra-académico. La importancia de generar redes. En A. Bueno Bueno (Ed.), *Guía de Buenas Prácticas de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad. Alicante* (pp. 152-154). Alicante: Universidad de Alicante.

Soler Javaloy, P. y Murcia Rodríguez, J. (2008). Universidad y discapacidad del papel del trabajador social en los servicios de apoyo. Experiencia práctica en la Universidad de Alicante. *RTS: Revista de treball social*, 185, 98-108.

Soler Javaloy, P. (2010). Buenas prácticas en la incorporación a la universidad. En A. Bueno Bueno (Ed.), *Guía de Buenas Prácticas de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad* (pp.142-143). Alicante: Universidad de Alicante.

SIMULACIONES PROFESIONALES EN UNA CONSULTA NUTRICIONAL: UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Zulet Alzórriz, M^a Ángeles¹, Martínez Hernández, J. Alfredo²

Universidad de Navarra, España

Departamento de Ciencias de la Alimentación y Fisiología.

Centro de Investigación en Nutrición. Facultad de Farmacia y Nutrición.

Centro de Investigación Biomédica en Red. Fisiopatología de la Obesidad y Nutrición. CIBERObn, España.

¹e-mail: mazulet@unav.es, España ²e-mail: jalfmtz@unav.es, España

Resumen. Esta experiencia de innovación se lleva a cabo en el ámbito universitario y está enfocada a la formación de alumnos que prestarán servicio de asesoramiento nutricional contribuyendo a la promoción de la salud. El objetivo es familiarizar al alumnado con una consulta nutricional, al mismo tiempo que adquiere conocimientos, destreza y habilidades para un mejor ejercicio de su actividad profesional. Para alcanzar el objetivo fue necesario habilitar una zona específica que simulara una consulta real. La metodología docente ha ido cambiando. Durante 5 cursos académicos, 2009-2014, la evaluación del estado nutricional la realizaba una dietista profesional a un voluntario externo y el alumno actuaba como “observador”. A partir del curso 2014-15 el alumno pasó a ser “protagonista” del aprendizaje, un alumno ejerce de nutricionista y otro de paciente, con casos imaginarios. Adicionalmente, en el presente curso 2016-17, el alumnado ha participado en un nuevo proyecto de innovación docente que prepara para esta sesión de forma que el alumno acude familiarizado con los protocolos de actuación. La experiencia durante estos años permite concluir que este tipo de iniciativas se valoran positivamente, que el alumno se tiene que sentir protagonista y que desde la Universidad se debe favorecer la inclusión de experiencias que potencien habilidades de comunicación, actitud, manejo, aplicación e interpretación de protocolos en un entorno favorable. De este modo se contribuirá a la formación integral de excelencia de profesionales de la salud, lo cual redundará en beneficio de la sociedad.

Palabras clave: simulación, universidad, dietista, nutrición, salud.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Esta experiencia de innovación se enmarca dentro de la asignatura de Nutrición, de carácter anual y de 9 ECTS, correspondiente al plan de estudios de 2º curso del Grado en Nutrición y de 3º curso del Doble Grado en Farmacia y Nutrición.

La asignatura de Nutrición pretende profundizar en los procesos mediante los cuales los seres vivos reciben, transforman y utilizan los nutrientes para el crecimiento, la homeostasis y las funciones biológicas. El estudio de los nutrientes implica conocer sus funciones, su metabolismo, sus recomendaciones, así como los aspectos relacionados con su deficiencia y su exceso en relación a la salud. La valoración del estado nutricional desde una óptica metabólica y las implicaciones en el eje nutrición y salud también son abordados en esta materia incluyendo aspectos de nutrición personalizada y las bases de los procesos fisiopatológicos en los que están implicados los nutrientes a lo largo del ciclo vital. Para ello, la metodología docente de esta asignatura combina sesiones expositivas con seminarios/talleres prácticos. La inclusión en el temario de la experiencia “Simulación de una consulta nutricional bajo el ámbito universitario” se coordina con las prácticas propias de la asignatura. Es la última práctica a realizar por el alumno.

OBJETIVOS

El objetivo general de esta iniciativa docente es familiarizar al alumnado con una consulta nutricional real, al mismo tiempo que adquiere conocimientos, destreza y habilidades que le permitan un mejor ejercicio de su actividad profesional. Concretamente esta inclusión de innovación docente se ideó para que el alumno:

1. Aprenda la aplicación del protocolo de actuación, la metodología a utilizar y el trato del profesional de la salud para realizar correctamente la evaluación del estado nutricional en una consulta dietética.
2. Conozca las bases para poder proporcionar consejo nutricional a los usuarios de los establecimientos en los que presten servicio, contribuyendo a la promoción de la salud.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Esta experiencia de innovación docente comenzó en el año 2009. Durante 5 cursos académicos (2009-10 hasta el 2013-14) se contó para su realización con un voluntario externo que deseaba recibir asesoramiento sobre su estado nutricional. En este caso, la evaluación del estado nutricional la llevaba a cabo una dietista profesional y el alumno actuaba como “observador”. Al voluntario se le hacía entrega de una hoja informativa en la que se le explicaba todas las medidas/pruebas que se le iban a realizar y en la que se le informaba que la actuación se llevaría en presencia de un alumno de Nutrición de la Universidad de Navarra. A continuación, si estaba de

acuerdo en participar firmaba la hoja de consentimiento informado. Igualmente, el alumno, previamente al comienzo de la sesión práctica, era informado de las actuaciones que se iban a llevar a cabo, así como de la confidencialidad que debía mantener, firmando la cláusula de confidencialidad para estudiantes. La duración de la sesión práctica comprendía 2 días, con un reparto aproximado de, 2 horas el primer día (evaluación *in situ* del estado nutricional) y 1 hora el segundo día (entrega de informe final en el que consta la interpretación de los datos obtenidos y en el caso necesario proponiendo medidas correctoras en sus hábitos de vida). Al finalizar se procedía a la destrucción (trituration) de la documentación generada para cumplir con la Ley Orgánica de protección de datos de carácter personal.

A partir del curso 2014-15 se introdujo un cambio en la metodología docente, con objeto de integrar más al alumnado y hacerle más partícipe, el alumno pasó a ser “protagonista”, para lo cual se le ofreció una mayor implicación. El protocolo cambió del siguiente modo: la práctica se realiza por parejas de alumnos, no hay voluntario externo. En esta práctica una pareja de alumnos simula que pasa consulta a un paciente. Un miembro de la pareja elegido al azar, justo antes del inicio de la práctica, ejerce de nutricionista y el otro de paciente. A cada pareja se le asigna un caso “imaginario” el mismo día de la práctica y se deja alrededor de 15 minutos para leer y preguntar posibles dudas. Para el desarrollo adecuado se recomienda repasar cada una de las prácticas de la asignatura ya cursadas. Con esta nueva metodología, es el alumnado el que realiza la simulación en presencia del profesor, el cual supervisa las actuaciones. Al finalizar cada pareja debe entregar un informe sobre la consulta realizada indicando el caso que han analizado y las recomendaciones que darían al paciente para mejorar su problema.

Toda la información para la realización de esta práctica se pone a disposición de los alumnos en la página web de la asignatura, en intranet, en un apartado denominado contenidos, gracias a la plataforma informática de la Universidad de Navarra (ADI). Concretamente el alumnado tiene acceso a dos documentos: “Instrucciones de la práctica de simulación de una consulta nutricional” y a un “Guión para elaborar el informe de la consulta”. Además, el alumno dispone de un manual de prácticas elaborado por el profesorado y en el que se va revisando anualmente bibliografía, material, equipos, etc. En dicho manual se recogen las “Pautas para la realización de la consulta” y el “Cuaderno de recogida de datos”, el cual debe llevarse impreso para poder llevar a cabo la práctica. El temario de la asignatura de Nutrición de 9 ECTS exige la realización de 7 prácticas, siendo esta experiencia la última en cursar. Las prácticas suponen un 25% de la calificación de la asignatura (0,25 puntos se otorgan a esta sesión de la nota final).

Adicionalmente, en el presente curso 2016-17, se ha introducido una nueva mejora en la metodología. La actividad se ha incluido dentro de un proyecto de innovación docente aprobado por el Servicio de Innovación educativa, Rectorado y la Facultad de Farmacia y Nutrición de la Universidad de Navarra con el título “Introducción a la investigación en nutrición: papel del dietista-nutricionista”. El aporte que supone este nuevo proyecto, concretamente para esta práctica de



simulación de consulta real es muy enriquecedor. El alumnado previamente a realizar la simulación, habrá recibido dos sesiones formativas sobre investigación en el área de Nutrición Humana organizadas a modo de talleres/grupos de trabajo. El objetivo es plantear al alumnado casos potencialmente reales (ej. empresa que solicita un estudio de intervención nutricional para demostrar los potenciales efectos beneficiosos frente a la glucemia de su producto X) e ir desgranando el caso hasta evaluar los puntos críticos de actuación y obtener los protocolos que guiarán al profesional sanitario al mejor desempeño de su labor. De este modo, el alumnado acudirá a la sesión de simulación familiarizado con los protocolos que se siguen en la consulta, habrá participado en su elaboración. Actualmente, los alumnos reciben los protocolos confeccionados por el profesorado, puestos a disposición vía ADI de la asignatura. Los alumnos hasta el pasado curso únicamente imprimían los protocolos para acudir a la sesión. Sin embargo, la inclusión de este nuevo proyecto de innovación supone una implicación más activa del alumnado, concretamente en la preparación de protocolos.

EVIDENCIAS

La idea para llevar a cabo la inclusión de esta práctica en el temario surge ante la necesidad de acercar al alumnado al mundo real. El estudiante necesita desde fases tempranas de su carrera ilusionarse con su formación y estar motivado con el aprendizaje que recibe, eso le hace crecer y le lleva a interesarse más por lo que se le ofrece en el ámbito universitario. Las prácticas de la asignatura de Nutrición se han modificado a lo largo de los años, fruto de los comentarios recogidos del alumnado. En este sentido, los alumnos reciben todos los años un cuestionario en el que evalúan aspectos que van desde organización, material, atención, valoración individual de cada práctica y global. Son prácticas con calificación media de sobresaliente. Este curso 2016-17 los alumnos han otorgado una puntuación global a las prácticas de 9,2 sobre 10. Los aspectos destacados en observaciones/sugerencias son: prácticas amenas, dinámicas, entretenidas, explicaciones claras y precisas, empleo de casos y ejercicios prácticos, participación activa de los alumnos.

La puesta a punto de una innovación de este tipo requiere la presencia de unas instalaciones/entorno que facilite su desarrollo. Por ello, profesorado responsable de la asignatura presentamos el protocolo de ésta práctica a la Junta de la Facultad con la petición de que nos habilitaran un espacio que simulara una consulta dietética. Tras aprobar la propuesta, pasamos a colaborar con el Servicio de Obras e Instalaciones para su diseño, el cual quedó confeccionado del siguiente modo: despacho con ordenador en el que se realiza la anamnesis, información psicosocial, dietética y hábitos de vida; desde el despacho se accede a una zona donde se encuentra el material propio para realizar las medidas antropométricas y de composición corporal (tallímetro, básculas, cinta métrica, plicómetro o lipocalibre, diferentes equipos de bioimpedancia tetra y octopolar); esta zona dispone de un cambiador para que la preparación para realizar las medidas en el voluntario sea lo más parecido a una consulta real. Igualmente desde el despacho se accede a una zona de análisis

bioquímico mediante métodos de diagnóstico rápido (aparatos de medida de glucosa, colesterol, orina).

Una vez que las instalaciones estuvieron acondicionadas se pasó a incluir esta sesión en el temario de prácticas. Durante 5 cursos académicos se impartió la sesión con la colaboración de un voluntario externo. La idea en primer lugar pareció muy innovadora, se pretendía simular lo más posible, tanto las instalaciones como el desarrollo de la sesión, a una consulta real. No obstante, la implicación del alumnado era mínima, con sólo acudir era suficiente. Por ello, las sugerencias que realizaban de dicha práctica se encaminaban a que querían mayor implicación, no ser sujetos pasivos.

Estos comentarios llevaron al profesorado responsable a reflexionar. Esta asignatura, dentro del plan de estudios, es la primera en la que el alumnado tienen contacto con la evaluación del estado nutricional y el número de horas asignadas a la docencia práctica tampoco eran suficientes para que el alumno por sí sólo ejerciera de dietista con un voluntario externo. Por ello, se cambió de metodología docente, implicando más al alumnado. Para ello, se dejó de contar con un voluntario externo, el profesor pasó a ser el supervisor de la actividad y el alumno adquirió el protagonismo principal, siendo el ejecutor de la actividad. Se organizaron las sesiones por parejas, de forma que uno hiciera de dietista y el otro de paciente. El contar con un entorno que simula una consulta real y facilitar un caso imaginario para realizar la simulación de dietista/paciente, hizo que las valoraciones mejoraran y que el alumno manifestara que aprendía más, ya que el profesor hacía una evaluación crítica de lo que estaba sucediendo.

Además, este curso académico 2016-17, se ha intentado dar un paso más y conseguir que el alumno esté más preparado, tenga mayor habilidad y destreza para la realización de esta simulación de consulta real. Esto se ha conseguido gracias a la puesta a punto por primera vez del proyecto docente sobre “Introducción a la investigación en nutrición: implicación del dietista-nutricionista”. Tal y como se ha indicado en la metodología, el alumnado previamente a realizar la simulación, recibe sesiones a modo de taller, grupos de trabajo, que le forman en el área de Nutrición Humana. En estas sesiones se plantean casos basados en la experiencia del profesorado en el ámbito de la investigación en nutrición y el papel fundamental que realiza en estos estudios los dietistas-nutricionistas. Todo esto es posible gracias al Centro de Investigación en Nutrición con el que cuenta la Facultad de Farmacia y Nutrición de la Universidad de Navarra y en el cual llevan a cabo actividad investigadora los profesores implicados en la docencia de esta asignatura. Este proyecto se ha llevado a cabo en el primer cuatrimestre de este curso. En este sentido, los resultados revelan que un 98% contestó mediante cuestionario anónimo que las sesiones son útiles y que se deberían mantener en el temario en próximos cursos.

En cuanto a la valoración que han realizado de la práctica de simulación, los resultados de las encuestas arrojan una calificación global de 8,6 puntos sobre 10 (un 30% concretamente le ha otorgado un 10/10). Además, el 100% del alumnado plasma



que la práctica le ha preparado para un mejor ejercicio de la profesión; el 100% que las instalaciones y los equipos les acerca a un entorno real, tal y como se lo imaginan; el 100% que las repetiría en el temario del curso que viene. Respecto a la pregunta de “si con la formación recibida se atreverían a realizar la evaluación del estado nutricional a un voluntario externo”, un 10% refleja un “no” por respuesta, un 18% que cree que sí pero que necesitaría más práctica y un 72% responde que sí se atrevería.

CONCLUSIONES

Esta iniciativa docente contribuye a la formación más integral del dietista-nutricionista, simulando situaciones en un entorno real con los medios materiales adecuados. El profesorado debe reflexionar sobre la metodología docente que requiere su asignatura para formar profesionales con la máxima cualificación para enfrentarse al mundo real. Las clases magistrales como único método de enseñanza no aportan una formación completa para un profesional que va a intervenir en la promoción de la salud de la población. La formación integral requiere combinar teoría con práctica aplicada. Por ello, es importante realizar simulaciones profesionales, con casos imaginarios que ejerciten habilidades y destrezas en el alumnado. Todo ello es posible si se cuenta con las instalaciones y el material de enseñanza adecuado.

El alumnado valora positivamente la inclusión de iniciativas que mejoren su formación para un mejor ejercicio de su profesión. La innovación supone esfuerzo y compromiso y es todo un reto para el profesorado. Las actuaciones a desarrollar deben estar bien planificadas y desarrolladas. Por ello, la inclusión de estas experiencias requiere que exista adecuación entre la formación del profesorado y las necesidades de los estudiantes universitarios. La asistencia a congresos y cursos docentes, favorece la interacción con otros profesionales repercutiendo en la mejora de la calidad docente.

El éxito de la iniciativa docente depende, entre otros factores, de que al alumno le motive lo que se le ofrece. El alumno motivado, se implicará más y el esfuerzo se verá compensado en beneficio de su formación, de la calidad en la docencia y de la sociedad. Para ello, el alumnado se tiene que sentir protagonista de la iniciativa docente, de este modo los objetivos y los resultados del aprendizaje planteados se alcanzan más satisfactoriamente. No se trata únicamente de plantear una experiencia innovadora. El alumnado necesita ser parte activa de la enseñanza. El ejercer como sujeto pasivo del aprendizaje conlleva al fracaso de la metodología docente. La inclusión de experiencias en las que se siente protagonista, le permite al alumno adquirir confianza en sí mismo y manifestar estar más preparado para el mundo laboral. Es importante escuchar al alumnado y realizar encuestas que ayuden a conocer su interés y motivación, de esta forma se podrán plantear iniciativas que sean más exitosas.

Las iniciativas docentes necesitan ser revisadas de manera continuada, no son algo estático y deben formar parte de la docencia de excelencia. Llevar a cabo una

innovación requiere conocer cuáles son las necesidades formativas de los alumnos a los cuales se va a enfocar. Todo proyecto tiene que tener un objetivo claro, bien planificado, alcanzable y evaluable mediante comprobación de los resultados de aprendizaje. La innovación se realiza para introducir mejoras en dicho aprendizaje, así como en la calidad de la enseñanza, por ello no puede ser algo inamovible. Es muy importante evaluar cada año el impacto real de las actuaciones que se están llevando a cabo, revisar la metodología y procedimientos de forma que los aspectos positivos continúen aplicándose y los negativos se modifiquen. La mejora continua en la metodología docente favorece la excelencia en educación.

El profesor y el alumno forman un tándem necesario para el éxito de la innovación docente planificada. El profesor actúa de emisor y guía de la enseñanza y el alumno de receptor y ejecutor. Es muy importante que el profesor ponga a disposición del alumnado recursos didácticos adecuados (guiones, protocolos de actuación, cuaderno de recogida de datos, etc.) que sirvan de orientación y apoyo para alcanzar los objetivos y resultados de aprendizaje planteados. No obstante, la implicación del alumnado en la elaboración de dicho material docente, participando en sesiones a modo de taller y de trabajo en equipo, contribuye a que el alumno se implique más, se motive más y el resultado académico sea más exitoso.

Los profesionales de la salud que van a contribuir a la prevención y/o tratamiento de patologías de gran relevancia para la salud pública, deben contar con instalaciones y recursos en su Facultad que le permitan interactuar con el mundo real desde el comienzo de la carrera universitaria. La incorporación al aprendizaje de metodologías educativas que favorezcan el desarrollo de habilidades y destrezas en un entorno real, deriva en la necesidad de disponer de instalaciones adecuadas. Esa situación está favoreciendo la creación en el ámbito universitario de centros/zonas de simulación. La misión fundamental es proporcionar a los alumnos una formación práctica de vanguardia en un entorno que mejore su capacitación desde fases tempranas de su formación.

La inclusión de simulaciones profesionales en el ámbito universitario le brinda al alumnado la posibilidad de realizar procedimientos en escenarios que recrean situaciones reales, le sirve de entrenamiento y de autocrítica. Sin embargo, la comunidad universitaria no debe estar ajena al mundo exterior. En este sentido, conocer la demanda de la sociedad a través de egresados y empleadores, ayudará a un mejor diseño de estas simulaciones en el entorno universitario y posterior empleabilidad de los titulados universitarios.

En definitiva, las simulaciones profesionales bien estructuradas y desarrolladas son un ejemplo de metodología inclusiva que fomenta la calidad de la docencia en el ámbito universitario.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augustine M. B, Swift K. M, Harris S. R, Anderson E. J, Hand R. K. (2016). Integrative Medicine: Education, Perceived Knowledge, Attitudes, and Practice among Academy of Nutrition and Dietetics Members. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 116(2), 319-329.
- Badia X y Alonso J. (2007). *La medida de la salud. Guía de escalas de medición en español. 4º Edición*. Barcelona: Tecnología y Ediciones del Conocimiento (EDITTEC).
- Cuervo M, Brehme U, Egli I. M, Elmadfa I, Gronowska-Senger A, Tetens I, Martínez J. A, Branca F. (2007). Nutrition, dietetics and food sciences degrees across Europe. *Annals of Nutrition and Metabolism*, 51(2), 115-118.
- FESNAD, Federación Española de Nutrición, Alimentación y Dietética. <http://www.fesnad.org/>
- Martínez, J. A. y Portillo M. P. (2011). *Fundamentos de Nutrición y Dietética: Bases metodológicas y aplicaciones*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Martínez J. A. (2014). *Nutrición saludable frente a la obesidad. Bases científicas y aspectos dietéticos*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- REUNI+D. Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Ministerio de Economía y Competitividad. <http://reunid.eu/>
- Ruiz L, Faílde J. M, Vázquez S, Cid X. M, Carrera M. V. (2016). Presencia y potencialidades de la educación social en el campo de la salud. *Revista de Educación*. 373, 57-79.
- Sans-Martín A, Guàrdia J, Triadó-Ivern X. M. (2016). El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural. *Revista de Educación*. 371, 83-106.
- Wagner L. E, Evans R. G, Noland D, Barkley R, Sullivan D. K, Drisko J. (2015). The Next Generation of Dietitians: Implementing Dietetics Education and Practice in Integrative Medicine. *Journal of the American College of Nutrition*, 34(5), 430-435.
- Wright O. R. (2014). Systematic review of knowledge, confidence and education in nutritional genomics for students and professionals in nutrition and dietetics. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 27(3):298-307.

INVESTIGANDO JUNTOS SOBRE LA VIDA EN PAREJA: UNA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

**Puyalto Rovira, Carol¹, Pallisera Díaz, Maria²
Díaz Garolera, Gemma³, Vilà Suñé, Montserrat⁴**

Instituto de Investigación Educativa, Universidad de Girona
¹e-mail: carol.puyalto@udg.edu, ²e-mail: maria.pallisera@udg.edu,
³egemma.diaz@udg.edu, ⁴e-mail: Montserrat.vila@udg.edu,

Resumen. A pesar de la creciente incorporación de las personas con discapacidad en los procesos de investigación, siguen siendo escasas las experiencias documentadas que recogen las estrategias y medidas utilizadas para llevar a cabo investigaciones inclusivas. El objetivo de esta comunicación es presentar una experiencia de investigación inclusiva desarrollada por investigadores con y sin discapacidad intelectual sobre la vida en pareja. A partir de esta experiencia se recogen las estrategias que permiten desarrollar procesos de investigación inclusivos y colaborativos en los que todos los investigadores ocupan un rol valioso y desempeñan tareas de forma equitativa.

Palabras clave: investigación inclusiva, investigación colaborativa, discapacidad intelectual, vida en pareja.



INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Durante las últimas décadas, la investigación centrada en las personas con DI ha evolucionado significativamente. En primer lugar, las limitaciones del modelo médico en investigación, centrado en la curación y en la modificación de la persona para adaptarla a los estándares de normalidad, han provocado numerosas críticas por parte de grupos de autodefensa de personas con discapacidad y de la propia comunidad científica bajo los argumentos de tratar al individuo como un mero objeto de estudio alienado de su propio contexto, el cual es decisivo para entender la situación de discapacidad (Barnes y Mercer, 2010). Así es como en contraposición al modelo médico surge el modelo de análisis social de la discapacidad, centrado en explorar, analizar y eliminar los elementos limitadores y opresivos del entorno del individuo que contribuyen a su situación de discapacidad respecto al resto de población. En segundo lugar, el reconocimiento de las personas con DI como agentes clave para identificar las barreras que impiden su participación en los distintos ámbitos de la sociedad contribuye al desarrollo de investigaciones más inclusivas que incluyen sus percepciones, opiniones y experiencias (Truffey-Wijne y Butler, 2009). Finalmente, fruto de las reivindicaciones de grupos de autodefensa de personas con DI centradas en defender su derecho a tomar el control sobre las cuestiones que les afectan, se incorporan en la investigación estilos participativos y emancipadores que contribuyen a su participación y/o liderazgo en los propios procesos de investigación (Walmsley, 2004). Es desde esta perspectiva que surge el modelo de *investigación inclusiva*, el cual defiende la inclusión de las personas en las distintas etapas de la investigación (desde el diseño hasta la difusión de los resultados) así como la accesibilidad del propio proceso de investigación para garantizar su participación y toma de control sobre el proceso y los resultados (Walmsley y Johnson, 2003).

En la actualidad, son numerosas las investigaciones que se han desarrollado bajo los principios de la investigación inclusiva, especialmente en el ámbito anglosajón. La creciente producción de este tipo de experiencias ha permitido profundizar sobre los elementos que constituyen la investigación inclusiva y contribuyen a la mejora de su desarrollo. Uno de los elementos que mayor interés ha suscitado es la forma en que las personas con DI participan en estas investigaciones. Según Bigby et al. (2014a), las personas con DI participan como *asesoras*, *coinvestigadoras* o *líderes* de las investigaciones inclusivas. La actuación como asesoras se caracteriza principalmente por ayudar a los investigadores a tomar decisiones en algunas o en todas las fases del proceso de investigación. Cuando las personas con DI ejercen de coinvestigadoras, ellas y los investigadores comparten el control sobre la investigación y sus objetivos, y colaboran de forma equitativa en las distintas fases de la investigación. Mientras que, cuando las personas con DI son líderes de las investigaciones inclusivas, son ellas quienes inician las investigaciones en función de sus intereses y toman el pleno control sobre su proceso.

En nuestro contexto, son todavía escasas las experiencias de investigación inclusiva documentadas (Fullana et al. 2016), a pesar de ser reconocidas como un reto necesario tanto por investigadores (González Luna, 2013; Haya, Rojas y Lázaro, 2014;

Susinos y Parrilla, 2013) como por personas con DI que han tenido la oportunidad de colaborar en este tipo experiencias (Puyalto et al. 2016).

OBJETIVOS

El objetivo de esta comunicación es presentar una experiencia de investigación inclusiva en la que investigadores con y sin DI han colaborado en un estudio sobre los apoyos y las barreras que condicionan la vida en pareja de las personas con DI en España, incidiendo en cómo se ha desarrollado la colaboración a lo largo de las distintas fases de la investigación.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La experiencia de investigación inclusiva que se presenta en esta comunicación se produce en el cuarto año de colaboración entre asesores con DI e investigadores del Grupo de Investigación en Diversidad de la Universidad de Girona. Antes de presentarla, es necesario sintetizar el proceso de colaboración seguido durante los años anteriores puesto que permite entender cómo surgió la oportunidad de llevar a cabo esta experiencia de forma colaborativa.

Durante el primer curso 2012-2013, el grupo de investigación decidió incorporar, en el marco de un proyecto de investigación sobre la transición a la vida adulta de los jóvenes con DI en España, un grupo de asesores con DI que tuvieran experiencia en relación al objeto de estudio. En total, participaron 10 asesores que contribuyeron en distintas fases del estudio como la priorización de temas y el análisis de los datos (Palliseria et al, 2015). Tras valorar positivamente esta primera experiencia de investigación inclusiva (Puyalto et al. 2016), el grupo de investigación propuso a los asesores investigar durante el curso 2013-2014 la vida independiente de las personas con DI y participar en un curso de formación sobre investigación educativa que les permitiera adoptar un rol más activo como investigadores. En ambas experiencias participaron 12 personas con DI que no sólo adquirieron aprendizajes en materia de investigación, sino que, paralelamente, contribuyeron a realizar la investigación sobre la vida independiente y a establecer propuestas de mejora que contribuyen al ejercicio de este derecho (Fullana, et al. 2016). Durante el siguiente curso, investigadores y asesores se centraron en la difusión de resultados produciendo de forma colaborativa pósteres, vídeos y seminarios, entre otros. Este recorrido de 3 años, se planteó como una oportunidad para seguir avanzando en materia de investigación inclusiva y establecer nuevas formas de colaboración que permitan a las personas con DI tener un papel más activo y decisivo en el desarrollo de futuras investigaciones.

Para el curso 2015-2016, el grupo de investigación propone a los asesores plantear una temática de investigación que sea de su interés y que contribuya a la inclusión social de las personas con DI. Tras aceptar la propuesta, los asesores adoptan el rol de investigadores y deciden iniciar una investigación sobre la vida en



pareja de las personas con DI en colaboración con el grupo de investigación. Participan 9 personas con DI (6 hombres y 3 mujeres) de entre 26 y 49 años. Se realizan 10 reuniones a lo largo del curso, con una periodicidad mensual y una duración aproximada de 2h. Las reuniones se articulan en función de las fases propias de un proyecto de investigación, empezando por la elección de la temática de estudio y finalizando con la discusión de los resultados. En cada reunión, participan las personas con DI que tienen disponibilidad y entre 3 y 5 investigadoras. Una de ellas actúa como facilitadora y moderadora, una escribe el acta de la reunión, y las otras actúan como personas de apoyo. Antes de participar en la investigación, se solicita a los investigadores con DI su consentimiento para colaborar en la investigación y grabar en vídeo las reuniones. Todos los participantes firman un documento de consentimiento informado, y todas las reuniones son grabadas para su posterior transcripción y análisis¹²².

EVIDENCIAS

Seguidamente, nos centramos en el desarrollo de la investigación concretando las acciones realizadas a lo largo de ella. En la tabla 1 se presentan los objetivos de cada una de las reuniones.

Reunión	Objetivos
R1 (05/11/15)	▪ Determinar el tema de investigación
R2 (17/12/15)	▪ Analizar investigaciones sobre la vida en pareja de personas con DI
R3 (28/01/16)	
R4 (25/02/16)	▪ Planificar la investigación (objeto de estudio, objetivos y métodos)
R5 (31/03/16)	▪ Aplicar la técnica de fotovoz
R6 (28/04/16)	▪ Diseñar y aplicar un cuestionario
R7 (26/05/16)	▪ Analizar los resultados obtenidos en el cuestionario
R8 (16/06/16)	▪ Aplicar un grupo focal a partir de la visualización de un vídeo
R9 (28/07/16)	▪ Revisar y valorar las reuniones desarrolladas
R10(22/10/16)	▪ Aplicar grupos focales con autogestores con DI

Tabla 1. Objetivos de las reuniones

En concreto, en la primera reunión (R1) se desarrolla un grupo focal en el que los investigadores con DI debaten acerca de los temas que les interesaría investigar. El tema más votado es “la vida en pareja de las personas con DI” y se decide iniciar una investigación sobre esta temática.

¹²² Más información sobre el trabajo desarrollado con los investigadores con DI en el siguiente enlace: <http://recercadiversitat.wixsite.com/diversitat/quehemoshecho-cas>

Durante la segunda reunión (R2), una investigadora presenta a través de una presentación en Power Point y en formato accesible, una investigación inclusiva sobre la vida en pareja (Garbutt et al, 2010). Ello permite a los investigadores con y sin DI obtener ideas sobre posibles formas de desarrollar una investigación colaborativa sobre la vida en pareja.

En la tercera reunión (R3), se invita a una investigadora de otra universidad que ha realizado un estudio sobre relaciones de pareja y sexualidad de personas con DI, para que explique al grupo de investigadores cómo realizó el estudio y qué resultados se obtuvieron¹²³. Esta investigadora realiza una presentación en Power Point en formato accesible, durante la cual los investigadores con DI plantean dudas y preguntas acerca del objeto de estudio y de su desarrollo.

La cuarta reunión (R4) se centra en la planificación de la investigación. Mediante la técnica del grupo focal, los investigadores con DI concretan los siguientes temas a investigar en relación a la vida en pareja: “encontrar a la persona adecuada” e “ir a vivir juntos”. Se decide empezar por el primer tema. A continuación, los investigadores con y sin DI concretan los objetivos de investigación los cuales se traducen en explorar las dificultades y los apoyos que inciden en la relación de pareja de las personas con DI. Además, se decide realizar una serie de propuestas de mejora y difundirlas a través de un vídeo. Finalmente, a partir de una lista facilitada por las investigadoras, los investigadores con DI debaten sus preferencias y votan los métodos de investigación que consideran más adecuados. Las opciones mejor valoradas son: el fotovoz, el cuestionario y el grupo focal. Se decide empezar por la técnica de fotovoz en la próxima reunión.

En la quinta reunión (R5), cada investigador con DI trae una o más fotografías que considera significativas en relación al tema “encontrar a la persona adecuada”. Cada investigador pone sus fotografías en un mural y con el apoyo de una investigadora les asigna un título que considera apropiado (Figura 1). Tras finalizar el mural se inicia un debate sobre las dificultades y los apoyos que inciden a la hora de encontrar a la persona adecuada.

En la sexta reunión, se propone elaborar un cuestionario sobre los apoyos y las barreras para de “encontrar a la persona adecuada”. Para ello, una investigadora se encarga en un primer momento de mostrar al grupo de colaboradores con DI el tipo de preguntas que se pueden incluir con esta técnica. Más adelante, otra investigadora proyecta un documento Word en el que se van incorporando las preguntas del cuestionario que proponen los investigadores con DI. Una vez finalizado el cuestionario, se imprimen diversas copias para los investigadores interesados en aplicarlos. Se programa el análisis de los cuestionarios para la próxima sesión. Para la séptima reunión (R7) los investigadores con DI aplican un total de 30 cuestionarios. En esta reunión, los resultados se recogen en un mural (Figura 2) con el apoyo de dos

¹²³ La Dra. Susana Rojas de la Universidad de Cantabria presenta la investigación realizada por Haya, Rojas y Lázaro (2015).



investigadoras sin DI. Una vez recogidos todos los resultados, éstos son analizados y discutidos por el conjunto de investigadores.



Figura 1. Técnica de fotovoz desarrollada por los investigadores con DI

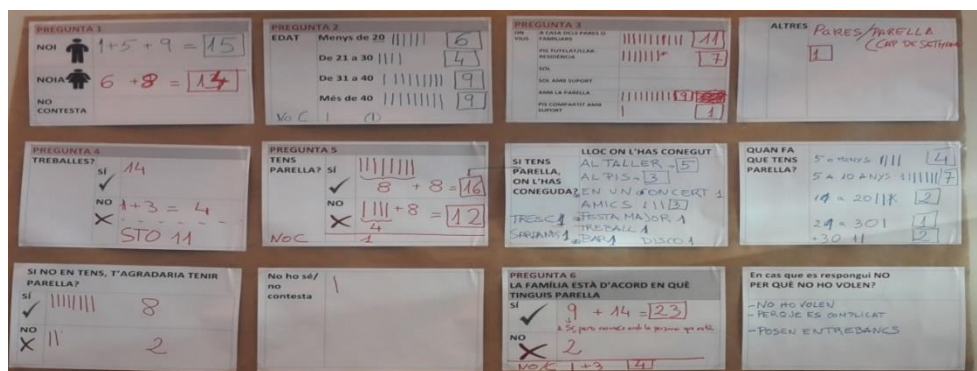


Figura 2. Mural en el que se recogen los resultados de los cuestionarios aplicados por los investigadores con DI.

En la octava reunión (R8), tras la visualización de un vídeo en el que se proyecta una situación de una pareja que plantea a sus padres la idea de vivir juntos, se desarrollan diversos grupos de discusión en los que los investigadores con DI debaten las posibles reacciones de los padres ante la demanda de sus hijos. A partir de estos grupos de discusión, las investigadoras sin DI elaboran una lista con las barreras y los apoyos que pueden incidir a la hora de “ir a vivir en pareja”. Durante la novena reunión (R9), todos los investigadores valoran el proceso llevado a cabo hasta el momento.

La décima sesión (R10) surge tras la invitación por parte de la organización de un encuentro de autogestores con DI de Cataluña al grupo de investigación. En concreto, se propone al grupo de investigación llevar a cabo un taller con autogestores

sobre la presente investigación. Durante el taller, en el que participan 25 autogestores y sus personas de apoyo, se realizan 3 grupos de discusión que son moderados cada uno de ellos por un investigador con DI y uno sin DI. Al final del taller, se recogen las aportaciones de cada uno de los grupos y se añaden a la lista elaborada por los propios investigadores con DI durante la R8. Además, se recogen las propuestas de mejora que plantean los autogestores para que las personas con DI puedan llevar a cabo sus proyectos de pareja.

CONCLUSIONES

Aunque son escasas las experiencias documentadas que permitan obtener información acerca de estrategias que permitan desarrollar procesos de investigación colaborativos con personas con DI, autores como Nind (2011) señalan la necesidad de adoptar medidas que garanticen una colaboración equitativa entre los investigadores. La realización de esta investigación ha permitido al grupo de investigación en su conjunto experimentar un proceso colaborativo en el que tanto los investigadores con y sin DI han compartido objetivos, han realizado aportaciones de forma equitativa y han compartido el control en las distintas fases de la investigación. Para ello, ha sido necesario adoptar una serie de medidas y estrategias a lo largo del proceso de investigación.

Para garantizar la equidad entre investigadores con y sin DI ha sido necesario *compartir un objetivo común* iniciado por los investigadores con DI y valorado positivamente por el conjunto de los investigadores. Aun así, a pesar de compartir un mismo objetivo, los investigadores con DI se han centrado en aportar sus opiniones sobre el objeto de estudio y en decidir cómo proceder en cada una de las fases de la investigación mientras que las investigadoras sin DI se han centrado en organizar las reuniones, guiar el proceso y adaptar los contenidos y materiales utilizados durante las reuniones en formato accesible. Según Bigby et al (2014b), en las investigaciones colaborativas, los investigadores no sólo comparten objetivos y grados de participación, sino que además realizan distintas aportaciones que tienen el mismo valor para la investigación desarrollada. Otro elemento a destacar ha sido la *flexibilidad de los métodos de investigación utilizados* puesto que representan una de las estrategias clave en los procesos de investigación inclusiva colaborativos (Nind, 2011). Para ello, cabe destacar el papel que han ejercido las investigadoras sin DI para adaptar tanto el diseño de los métodos de recogida de información como el proceso de análisis de datos utilizando métodos visuales y dinámicas participativas y accesibles. Finalmente, este proceso de investigación inclusiva no se hubiese desarrollado de forma colaborativa sin velar por la *cohesión del grupo de investigación*. Garantizar que todos los investigadores aporten sus opiniones y que cada una de ellas sea respetada y válida, así como tomar todas las decisiones de forma consensuada a lo largo del proceso de investigación han sido algunas de las estrategias para fomentar la cohesión del grupo. Según Nind (2011) las relaciones entre los investigadores con y sin DI que colaboran



en un proceso de investigación deben basarse en la confianza mutua y en la creencia de que todos los miembros son valiosos para lograr un objetivo común.

Agradecimientos

Esta investigación se desarrolló durante el curso 2015-16 y participaron en ella los siguientes miembros del Consejo Asesor: Marta Ayats, Josep Comas, Anna Cornellà, Manel Espinosa, Àlex Fontané, Cristina González, Sandy Jordà, Pere Martí i Llorenç Riu, con el apoyo de Beatriz Jiménez. La investigación ha sido parcialmente financiada por el MINECO a través del Proyecto “Los procesos de apoyo a la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual en España: diagnóstico, buenas prácticas y diseño de un plan de mejora” (EDU2014-55460-R).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnes, C. y Mercer, G. (2010). *Exploring disability*. (2nd Ed.). Cambridge: Polity Press.
- Bigby, C., Frawley, P. y Ramcharan, P. (2014a). Conceptualising inclusive research with people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 3-12.
- Bigby, C., Frawley, P. y Ramcharan, P. (2014b). A collaborative group method of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 54-64.
- Fullana, J., Pallisera, M., Vilà, M. y Puyalto, C. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusiva. *Empiria Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 33, 111-138.
- Garbutt, R., Tattersall, J., Dunn, J. y Boycott-Garnett, R. (2009). Accessible article: involving people with learning disabilities in research. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 21-34.
- González Luna, B. (2013). Investigando con personas con dificultades de aprendizaje. *Revista Española de discapacidad*, 1(2), 77-94.
- 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.
- Nind, M. (2011). Participatory data analysis: a step too far. *Qualitative Research*, 11, 349-363.
- Pallisera, M., Puyalto, C., Fullana, J., Vilà, M. y Martín, R. (2015). Una experiencia de investigación inclusiva. Personas con discapacidad intelectual como asesoras en una investigación sobre transición a la edad adulta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 147-166.

Puyalto, C., Pallisera, M., Fullana, J. y Vilà, M. (2016). Doing research together: a study on the views of advisors with intellectual disabilities and non-disabled researchers collaborating in research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(2), 146-159.

Rojas, S. Haya, I. y Lázaro, S. (2015). Necesidades afectivo-sexuales en personas con discapacidad intelectual. Claves para construir propuestas formativas desde la experiencia subjetiva. *Revista española de Discapacidad*, 3(2), 41-54.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-98.

Tuffrey-Wijne, I. y Butler, G. (2009). Co-researching with people with learning disabilities: an experience of involvement in qualitative data analysis. *Health Expectations*, 13, 174-184.

Walmsley, J. (2004). Involving users with learning difficulties in health improvement: lessons from inclusive learning disability research. *Nursing Inquiry*, 11(1), 54-64.

Walmsley, J. y Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and future*. London: Jessica Kingsley Publishers.

JORNADA UNIVERSITARIA SOBRE INCLUSIÓN Y COMUNIDAD GÍTANA: LA EXPERIENCIA DE ENCONTRARSE

**Arellano Torres, Araceli¹, Carrica Ochoa, Sarah²
Sotés Elizalde, M^a Ángeles³**

Universidad de Navarra, España

¹e-mail: aarellanot@unav.es, ²e-mail: scarrica@unav.es,

³e-mail: masotes@unav.es

Resumen. El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia universitaria sobre inclusión y comunidad gitana, en el marco de un proyecto de investigación educativa. Se describe el encuentro llevado a cabo entre profesionales y alumnos universitarios y jóvenes y profesionales de la comunidad gitana. Además del contenido de la experiencia, se reflexiona sobre la capacidad de encuentros como este para generar contactos positivos entre comunidades. Consideramos dicho contacto como el punto de partida para la eliminación de prejuicios, el aumento de la competencia intercultural y el buen desarrollo de proyectos de investigación que, como el aquí mencionado, tienen por objetivo el empoderamiento y representación de grupos de población especialmente vulnerables.

Palabras clave: Inclusión, Comunidad Gitana, Universidad, Encuentro.



INTRODUCCIÓN

Se presenta en este trabajo una experiencia llevada a cabo en el marco del proyecto de investigación: “La transición a la vida adulta de jóvenes de la comunidad gitana en Navarra”¹²⁴, de la Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Navarra, a partir de aquí UN), en colaboración con Gaz Kaló (Federación de Asociaciones Gitanas de Navarra). Se trata de una jornada de encuentro entre profesionales del ámbito universitario y de intervención con comunidad gitana, alumnos/as de los grados de Educación de la UN, jóvenes adolescentes gitanos/as, y familias gitanas. Dicha jornada se presenta como una experiencia de intercambio entre el ámbito universitario y la comunidad gitana; experiencia que pretende generar cambio social, como parte importante del proceso investigador. El proyecto en el cual se enmarca esta iniciativa está dirigido a profundizar en variables relacionadas con la inclusión educativa del alumnado gitano así como con la perspectiva de sus familias acerca del sistema educativo. Partiendo de esta meta global, la investigación se diseña desde un enfoque cualitativo que prima la participación de los protagonistas más allá de meros sujetos de estudio. Desde un primer momento se contó con el apoyo del equipo de Gaz Kaló, como entidad colaboradora, con quienes se consensuaron los objetivos específicos de la investigación.

Existe un acuerdo generalizado acerca de la desventaja educativa del pueblo gitano (Fundación Secretariado Gitano y Centro de Estudios Económicos Tomillo, 2013), identificado como uno de los grupos con mayor riesgo de sufrir procesos de exclusión social; asunto que queda reflejado en numerosos documentos de la Unión Europea y de los gobiernos de los países (Ej.: Comisión Europea, 2010, 2011, 2015; Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana de España 2012-2020, Gobierno de España, 2012). En centros educativos curiosamente cada vez más heterogéneos, la población gitana permanece aún segregada. Son diversos los estudios que documentan las consecuencias de dicha segregación, que supone la “antesala” de la discriminación social, la falta de oportunidades para el acceso a otras experiencias formativas, la segregación en el ámbito laboral y la escasa presencia de los gitanos en ámbitos comunitarios (Abajo y Carrasco, 2004; Arza y Carrón, 2015; Laparra, 2011). Concretamente, en la comunidad foral de Navarra, existen ciertos datos que enmarcan este proyecto de investigación (ver el I Plan Integral de Atención a la Población Gitana de Navarra 2012-2014, publicado en 2011): (a) La falta de acceso a la educación temprana, (b) El acceso normalizado al sistema educativo en la etapa primaria, aunque escasa promoción a niveles superiores, (c) Los problemas para lograr la asistencia regular y la continuidad en últimas fases de la enseñanza obligatoria y (d) Las frecuentes experiencias de exclusión, tales como la desescolarización, el absentismo y el abandono temprano. Como punto positivo, cabe señalar los esfuerzos que durante los últimos años han realizado tanto las entidades que atienden a población gitana como desde el ámbito público para la mejora de la atención educativa de este grupo (consultar, los proyectos de Gaz Kalo “Promotor escolar”, o “A la

¹²⁴ Financiado por Programa de Financiación de Grupos de Investigación de la Universidad de Navarra (PIUNA), Convocatoria 2016/2017. Referencia: 33028701, evaluado por comisión externa.

escuela voy”¹²⁵).

Entendemos que es deber de la investigación preocuparse por el modo en que los protagonistas comprenden y perciben sus experiencias educativas. Es precisamente la participación del pueblo gitano en todo aquello que le afecta una contribución no solo a la equidad educativa sino, más allá, a la justicia social, meta de cualquier sistema educativo (Arza y Carrón, 2015; Helmesoet, 2015). De hecho, los principales organismos europeos recomiendan explícitamente la participación activa de representantes de la cultura gitana en las investigaciones que tengan por objeto de estudio algún aspecto relativo a su realidad (Comisión Europea, 2011; Munté, Serradell y Sordé, 2011). Tal y como advierten Macías y Redondo (2012) existe cierta visión etnocentrista de la investigación, que se preocupa poco por representar la “voz” de los gitanos/as. Teniendo en cuenta lo dicho, se presenta en este trabajo una de las primeras acciones llevadas a cabo en este proyecto de investigación: la “Jornada sobre inclusión educativa: La experiencia de la comunidad gitana”. A raíz de las primeras reuniones entre el equipo investigador y profesionales de la entidad Gaz Kaló se constató la necesidad de establecer puntos de encuentro que favorecieran el contacto entre profesionales, jóvenes y familias. En ese sentido, la investigación se concibe como una oportunidad de abordar en las diferentes materias la situación de la comunidad gitana, como un grupo de población social y educativamente aún vulnerable (Fundación Secretariado Gitano, 2006). Más allá de la organización de la jornada como una experiencia de inclusión y acercamiento entre comunidades, diversas investigaciones previas demuestran cómo el contacto –positivo– entre grupos favorece el desarrollo de actitudes favorables hacia la diversidad (García, 2004). En el caso de la comunidad gitana, dichas experiencias de contacto son infrecuentes al ser un grupo de población escasamente representado en espacios y contextos comunes a otros grupos. Se pretendía, por lo tanto, *vivenciar la inclusión*, asegurando de este modo un punto de partida positivo para la investigación.

OBJETIVOS

La jornada sobre inclusión educativa se plantea con los siguientes objetivos específicos: (1) Presentar el proyecto de investigación “La transición a la vida adulta...”, (2) Analizar algunos de los retos prioritarios en la atención educativa de los alumnos/as gitanos, (3) Intercambiar experiencias entre jóvenes, alumnos/as de la UN y gitanos y (4) Convertir el espacio de la universidad en un punto de encuentro entre comunidades.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Principalmente, el plan de la jornada se desarrolló en torno a tres acciones: una mesa redonda formativa para los alumnos/as de los grados y posgrados de

¹²⁵ Consultar: <http://gazkalo.org/>



educación (especialmente para estudiantes de la asignatura de Pedagogía Social); una visita guiada para jóvenes de Gaz Kaló y acompañantes, y un taller práctico conjunto. Antes de comenzar con dichas actividades, tuvo lugar una breve apertura en la que el equipo investigador presentó el proyecto así como los objetivos de la jornada. El número total de asistentes (que, por razones de espacio y por la metodología interactiva de la jornada hubo que limitar) fue de: 10 profesionales de la UN, 3 ponentes invitados, 21 jóvenes gitanos, 16 acompañantes (profesionales o familia), y 60 alumnos/as de la UN (de los cuales 25 participaron en el taller).

Mesa redonda: Educación y comunidad gitana, palanca de cambio

Considerada una de las acciones centrales de la jornada, se desarrolló una mesa redonda en la que se presentó el tema de educación y comunidad gitana desde tres puntos de vista complementarios: el académico, el profesional y el vivencial. Los ponentes principales fueron: Javier Arza, Mari Carmen de Carlos y Ricardo Hernández¹²⁶. Las perspectivas que se abordaron por parte de cada ponente estuvieron centradas en los siguientes temas: (1) Visión histórica y presente sobre la participación del pueblo gitano en el sistema educativo, (2) Presentación de un proyecto inclusivo de apoyo entre iguales, del instituto de Peralta, en el que jóvenes alumnas gitanas apoyan a compañeras (gitanas y no gitanas) en determinadas tareas escolares, y (3) Experiencia personal como gitano y como profesional técnico de Gaz Kaló.

Visita guiada para jóvenes de Gaz Kaló y acompañantes

Uno de los aspectos comentados y discutidos a comienzos del proyecto de investigación con representantes del pueblo gitano fue precisamente la escasa presencia de dicha comunidad en espacios considerados abiertos y accesibles para toda la sociedad. Se analizaron, además, algunos de los retos que buena parte de los jóvenes gitanos en Navarra, provenientes de zonas rurales, deben superar para “acercarse” a determinados ámbitos. En ese sentido, muchos de los asistentes, por primera vez, acudían a la UN (tanto ellos, como sus acompañantes adultos). Como espacio abierto que debería ser a todos los grupos de población, se consideró importante que la universidad acogiera a los asistentes a la jornada acercándoles algunos de sus lugares y actividades más importantes. Jóvenes gitanos, acompañados de un grupo de alumnos universitarios y apoyados por el equipo de admisión de la UN pudieron recorrer los edificios más importantes y conocer de cerca la historia de la universidad así como sus datos actuales (¿qué se estudia?, ¿cuántos alumnos hay?, etc.).

¹²⁶ Javier Arza: doctor en Trabajo Social, profesor de la Universidad Pública de Navarra, y consultor de Fundación Secretariado Gitano, Gaz Kalo, Red Navarra contra la pobreza. Mari Carmen de Carlos: profesora del instituto Ribera del Arga, de Peralta. Ricardo Hernández: técnico superior en Integración Social, coordinador de Gaz Kalo.

Taller práctico: Tendiendo puentes

Buena parte de la jornada se dedicó a un taller conjunto en el que trabajaron de manera colaborativa alumnos/as de la universidad y jóvenes gitanos/as, provenientes de diferentes zonas de la geografía navarra que, en su mayoría, cursaban estudios de secundaria. Se plantearon dos actividades que fueron dinamizadas por el equipo investigador y profesionales de Gaz Kaló¹²⁷:

(1) Dinámica de presentación: Identidad y relaciones personales. Los objetivos de esta dinámica fueron: generar un acercamiento positivo entre todas las personas participantes, agruparlas para la dinámica siguiente y reflexionar sobre el modo que tenemos de aproximarnos a los demás (sobre todo cuando son desconocidos). Las instrucciones que se proporcionaron fueron:

Imaginad que vais a emprender un largo viaje. Durante 10 minutos debéis encontrar un grupo de personas que pensáis puedan acompañaros en dicho viaje; y, para ello, debéis intentar conocer lo mejor posible a vuestros acompañantes. Podéis decidir, por consenso, destino final, modo de transporte y cualquier otro aspecto que consideréis importante acerca del viaje. Para ayudaros en este proceso, contáis con un listado de preguntas (¿qué lugar te gustaría visitar?, ¿te da miedo volar?, ¿te mareas en el coche?, ¿qué música te gusta?, ¿cuál es tu comida favorita?, ¿sabes leer un mapa?, ¿eres ordenado/madrigador/extrovertido...?).

Una vez finalizado el tiempo, los grupos resultantes se distribuyeron por toda la sala y se inició la siguiente dinámica.

(2) Dinámica central: El árbol de los estereotipos. Las investigaciones constatan la presencia de estereotipos frecuentes asociados a la comunidad gitana, en cuanto su aspecto, costumbres, conductas, tradiciones, etc. (Gómez-Berrocal y Moya, 1999; Gómez-Berrocal y Navas 2000). Las categorizaciones (cuando son negativas) que buena parte de la sociedad elabora acerca de los gitanos/as suelen convertirse en prejuicios que, a su vez, desencadenan conductas discriminatorias para con dichas personas. En ese sentido, la percepción hacia este exogrupo concreto se estudia por su relación con el grado de distancia social y contacto que se desea mantener con la comunidad gitana, la actitud hacia el multiculturalismo, y las emociones y sentimientos generados ante dicho contacto (Urbiola y otros, 2014). Por otra parte, también desde la comunidad gitana se señala que existen ciertas ideas asociadas a los no gitanos que requerirían de análisis. Dado este panorama, la dinámica “El árbol de los estereotipos” se planteó con los siguientes objetivos: conocer estereotipos frecuentes, centrados en el ámbito educativo y las razones por las que se mantienen, reflexionar sobre las propias experiencias vividas de discriminación, y tomar conciencia acerca de la necesidad de luchar contra la discriminación. Las instrucciones fueron las siguientes:

¿Alguien podría explicar el concepto de “estereotipo”? ¿Y “prejuicios”? ¿Diríais que existen prejuicios hacia

¹²⁷ Para la preparación de dichas dinámicas se contó con la perspectiva tanto de profesionales de Gaz Kaló, como de una alumna gitana y una alumna de la universidad que nos aportaron sus ideas acerca posibles cuestiones interesantes y métodos que trabajar.



los gitanos? ¿Entre gitanos y payos? Vamos a trabajar sobre este tema, estereotipos y prejuicios, intentando reflexionar sobre las consecuencias que ambos tienen en nuestras vidas. Concretamente, en el ámbito educativo. Para ello, cada grupo debe dibujar un árbol con tres partes bien diferenciadas: (1) las raíces: ejemplos de estereotipos, creencias, miedos, ideas asociadas al grupo de los gitanos (también a otros colectivos o grupos sociales), (2) el tronco: las consecuencias de dichos estereotipos (ejemplificadas en conductas concretas), (3) la copa: sugerencias, deseos de mejora e ideas para combatir prejuicios en el ámbito educativo.

Una vez cada grupo hubo completado su árbol, se colgaron todos bien visibles en una pared amplia. Se instó a los participantes a que revisaran cada árbol y completaran de manera libre con ideas nuevas las copas. Todo este material se guardó para un análisis posterior de contenido. Además, se realizaron grabaciones de ambas dinámicas que permitieran también un análisis del desarrollo de la jornada. Por otra parte, es importante señalar que la jornada se desarrolló en un espacio abierto, en el que – sobre todo durante el taller práctico– todos los asistentes podían moverse libremente, reunirse en pequeños grupos y, finalmente, exponer las conclusiones de dicho trabajo. Además, a lo largo del espacio se distribuyeron una serie de carteles relativos a la historia del pueblo gitano que aportaron a quienes se interesaron datos interesantes sobre dicha comunidad. Asimismo, se contó con material para la realización de fotos a lo largo de la jornada (marcos gigantes), hecho que generó un contacto más amable y espontáneo entre los participantes. Finalmente, se documentaron algunas opiniones sobre el desarrollo de la jornada que dan cuenta del valor que supuso el intercambio entre comunidades. Sirvan como ejemplo las siguientes palabras:

Una de las cosas más bonitas ha sido comenzar el proyecto con esta jornada. Que la universidad haya abierto sus puertas a la comunidad gitana me parece una gran oportunidad. Es muy importante que hayamos podido venir con 20 chicos gitanos/as, porque lo de los números puede parecer relativo pero para nosotros es muy gratificante haber conseguido tener este punto de encuentro con chicos/as que están estudiando magisterio y pedagogía (Ricardo Hernández, coordinador de Gaz Kaló).

Creo que todo el mundo debería conocer un poco más a los gitanos. Yo personalmente tengo prejuicios y quiero eliminarlos. Esta es una muy buena oportunidad para darse cuenta de que es un pueblo que vale (B.S., estudiante de 4º de Pedagogía).

Formo parte de la federación Gaz Kaló en temas de juventud y creo que estas dinámicas son muy buenas para dejar atrás etiquetas y prejuicios. Pienso que la sociedad tiene aún muchos prejuicios sobre los gitanos, pero también es verdad que nosotros también tenemos muchos prejuicios hacia los payos (A.G., estudiante de grado medio de Atención a personas en situación de dependencia).

CONCLUSIONES

La experiencia descrita en este trabajo, así como las evidencias recogidas a lo largo de las actividades, permiten establecer las siguientes conclusiones. En primer lugar, la comunidad gitana no se siente suficientemente representada en el sistema educativo actual. Concretamente, la universidad como institución educativa se percibe como una realidad alejada de sus expectativas y, globalmente, como un mundo totalmente ajeno. La invisibilidad de la cultura gitana se hace patente desde las etapas

tempranas del sistema educativo, desde el que se divulgan principalmente valores y características desde una perspectiva que no representa la pluralidad cultural existente en la realidad. En segundo lugar, la jornada realizada ha supuesto una actividad mediante la cual reforzar los vínculos entre las universidades y la sociedad, con el fin de permitir a diferentes grupos sociales participar y contribuir en los distintos espacios educativos. Por otro lado, las experiencias de contacto que permiten compartir espacios e intercambiar impresiones, son oportunidades para la modificación de ciertas creencias. En ese sentido, el encuentro entre grupos tiene un efecto positivo bidireccional, mejora el compromiso de ambas partes para el cambio y combate miedos, estereotipos y prejuicios. El impacto emocional que supone dicho contacto se convierte en un punto de partida muy positivo para otras posibles iniciativas. Además, convenientemente documentadas, dichas experiencias pueden servir para la recogida de ciertas evidencias que pueden formar parte de los resultados globales de la investigación, desde un punto de vista cualitativo. Finalmente, compartir el planteamiento de la investigación con la población objeto de estudio permite ampliar y enriquecer los fines, el procedimiento y la interpretación de las cuestiones abordadas. Dar voz y empoderar a las personas participantes en la investigación mejora, sin duda, los resultados de la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abajo, J.E., y Carrasco, S. (Coords.) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanos y gitanas en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer/DICE.

Arza, J., y Carrón, J. (2015). Comunidad gitana: la persistencia de una discriminación histórica. *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, 10(2), 275-299.

Comisión Europea (2010). Comunicación de la Comisión Europea 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Recuperado (25.01.2017) de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52010DC2020>

Comisión Europea (2015). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo y al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Informe sobre la aplicación del marco de la UE para las estrategias nacionales de integración de los gitanos 2015. Recuperado (25.01.2017) de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52011DC0173>

Comisión Europea (2011). Un marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020. Recuperado (25.01.2017) de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0173:FIN:ES:PDF>

Fundación Secretariado General Gitano (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Madrid: CIDE / Instituto de la Mujer.



Fundación Secretariado Gitano y Centro de Estudios Económicos Tomillo (2013). *El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

García, J. N. (2004). Actitudes hacia la diversidad social y cultural: Revisión teórica sobre la evaluación e intervención. *Revista de Educación*, 333, pp. 497-516.

Gobierno de Navarra (2011). *I Plan Integral de Atención a la Población Gitana de Navarra (2011-2014)*. Pamplona: AUTOR.

Gobierno de España (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Gómez-Berrocal, C. y Moya, M. (1999). El prejuicio hacia gitanos: características diferenciales. *International Journal of Social Psychology*, 14(1), 15-40.

Gómez-Berrocal, C. y Navas, M. (2000). Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los Gitanos. *Revista de Psicología Social*, 15(1), 3-30.

Hemelsoet, E. (2015). Whose problem is it anyway? Realising the right to education for Roma children in Ghent, Belgium. *Romani Studies*, 25(1), 1-21.

Informes, Estudios e Investigación 2014. Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad (2014). Estrategia Nacional para la Inclusión Social. Recuperado (25.01.2017) de:

https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf

Laparra, M. (coord.) (2011). Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007. Recuperado (25.01.2017) de: http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/diagnosticosocial_autores.pdf

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.

Munté, A., Serradell, O. y Sordé, T. (2011). From research to policy: Roma participation through communicative organization. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 256-266.

Urbiola, A., Willis, G.B., Ruiz-Romero, J., y Moya, M. (2014). La reducción del prejuicio hacia la población gitana en la vida real: efectos de la visita a la exposición Vidas Gitanas. *Psychosocial Intervention*, 23, 11-16.

ÚNICOS E IRREPETIBLES: ARTE CONTEMPORÁNEO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Bonastra, Quim¹, Gutiérrez-Ujaque, Daniel²
Sebastián, Caren³, Jové, Glòria⁴

Universitat de Lleida, España

¹e-mail: quim.bonastra@geosoc.udl.cat, ²e-mail: dgutierrez@pip.udl.cat,

³e-mail: csebastian@pip.udl.cat, ⁴e-mail: gjove@pip.udl.cat,

Resumen. Desde 2008, el arte contemporáneo se ha consolidado como una herramienta de mejora de las prácticas profesionales de nuestro equipo docente de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social de la Universidad de Lleida. En esta comunicación pretendemos mostrar como aprender en torno al arte contemporáneo nos permite generar prácticas innovadoras e inclusivas que establecen devenires hacia encuentros inter y transdisciplinares. Se ha diseñado una metodología que permite construir experiencias de conocimiento que se vinculan a su vez al territorio y a los recursos comunitarios tanto en la formación inicial de maestros como en otros estudios de grado o máster. Aprender en torno al arte contemporáneo nos permite mostrar a los futuros maestros que aunque se enfrenten a un currículum fragmentado pueden y deben buscar la interrelación de los contenidos y crear buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje más inclusivas.

Palabras clave: Inclusión, arte contemporáneo, innovación, buenas prácticas.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La mayoría de las investigaciones están totalmente de acuerdo en que es imprescindible la innovación docente en el ámbito de la formación de maestros (Hargreaves, 1998; Bolívar, 1999; Gairín, 2000; Fullan, 2002; Gather Thurler, 2004; Schechter, 2008; Easterby-Smith y Lyles, 2011; Escudero, 2011). De todos modos, Sharp y Green (1975) muestran que los modelos, tanto explícitos como implícitos, que los maestros muestran en su práctica como docentes están más influenciados por los modelos que han tenido como alumnos y personas que por lo que hayan podido aprender durante la formación inicial de maestros. A no ser que durante esta etapa formativa, dichos modelos se expliciten a partir de procesos de aprendizaje que ayuden a deconstruirlos, reconstruirlos y reestructurarlos de distintas formas.

Desde el año 2005, en que nuestro equipo docente de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social (FEPTS) de la Universitat Lleida introdujo el trabajo en torno al arte como estrategia de aprendizaje implicando a una red de instituciones culturales y artísticas (como el Centre d'Art la Panera), escuelas y otros recursos comunitarios, hemos querido mostrar cómo el arte contemporáneo puede ser una herramienta de cambio e innovación en el ámbito docente. El arte contemporáneo contribuye a la deconstrucción, reconstrucción y reestructuración de los modelos educativos en la formación inicial de los maestros y les ayuda a capacitarse para trabajar con la heterogeneidad y dar respuesta a las necesidades y a la incertidumbre que emergen en las aulas y en la vida. Según Dewey (1934, 2008) y Eisner (2004) aprender a través del arte y la experiencia contribuye al proceso de humanización y a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos, con una puerta abierta a la alteridad (Jové et al., 2009) y a considerar con admiración al “otro” desde su propia “otredad” (Ferrández, 2000). O'Sullivan (2006) considera el arte contemporáneo como un potenciador de posibilidades y de relaciones rizomáticas horizontales y no jerárquicas. También es una estrategia para poder desarrollar pensamientos rizomáticos que permitan nuevas relaciones (Deleuze y Guattari, 1987) que lleven a encuentros que nos permitan aprender a vivir la complejidad de la realidad desde la incertidumbre y el devenir. Todo ello nos lleva a adoptar el método como estrategia (Morin, 2003), es decir, a buscar los recursos para trabajar con la incertidumbre que nos sirven para aprender a la vez que generamos aprendizajes. Porque la estrategia puede cambiar en función del proceso, no es cerrada, y nos permite la multiplicidad de factores o las nuevas informaciones.

De acuerdo con Santos Guerra (2002), con Deleuze & Guattari (1987) y Jové (2011) situamos nuestra docencia en el plano de la consistencia y la coherencia entre lo que decimos y lo que mostramos, hacemos y somos, ya que la consistencia lleva al rizoma, permite múltiples relaciones creativas e inimaginables. Como profesores universitarios pretendemos que nuestros estudiantes profundicen y reflexionen sobre contenidos y nuevas formas de desarrollar los procesos de aprendizaje, pero también que tomen conciencia de las propias creencias y actitudes que muchas veces obstaculizan, dificultan o imposibilitan el cambio, el progreso y la innovación

educativa dentro de las aulas. En este sentido, es importante que la formación docente no solo se encamine hacia los aspectos más didácticos, metodológicos y cognitivos, sino que también se centre en cuestionar las formas de pensar y de vivir, y como éstas pueden influir en nuestra manera de actuar en el proceso de aprendizaje.

OBJETIVO

Nuestro objetivo es mostrar buenas prácticas inclusivas e innovadoras que se han diseñado a partir de la construcción conjunta de conocimiento entorno al arte contemporáneo y mediante una revisión continúa para la mejora de la práctica docente.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

¿Qué hacemos en las universidades en la formación inicial de maestros?
¿Cómo podemos potenciar la construcción de competencias profesionales en los futuros maestros para afrontar la complejidad de la realidad educativa?

Desde el año 2010, los alumnos de segundo y cuarto de las asignaturas que impartimos en el grado de Educación Primaria, inician el curso en un contexto alfabetizador fuera de las aulas universitarias. Esto nos permite generar, a partir de un mismo punto de inicio diferentes situaciones de aprendizaje dentro del currículo universitario. Diversas disciplinas parten de un mismo espacio que puede ser un centro de arte, un elemento patrimonial o un espacio natural, para desarrollar sus contenidos propios; hecho que a su vez permite que se produzcan encuentros en espacios y vivencias entre los estudiantes implicados, crear conocimiento entre diferentes disciplinas y aprender a vivir la complejidad de la realidad desde la incertidumbre y el devenir a lo largo del curso universitario.

Con las experiencias que mostraremos más adelante intentamos que nuestros estudiantes, que se forman como maestros, reflexionen, investiguen y escriban no solo sobre como tienen que ser los procesos educativos de calidad, sino sobre sus propias prácticas educativas, ya sea en las escuelas o en los trabajos realizados en la facultad. Indicamos asimismo que estas experiencias realzan la existencia de la diversidad de nuestro estudiantado de manera positiva, incrementando su participación y disminuyendo la exclusión en y desde la educación (Blanco, 2008). A su vez, este proceso de investigación-acción se concreta en los relatos autobiográficos de los estudiantes que evidencian como a veces las prácticas y el discurso educativo se mueven en una constante “living contradiction” (Whitehead, 1989) que no debería suponer un obstáculo sino, más bien, una revisión conducente a la mejora.

Consideramos que las prácticas inclusivas se nutren y apuestan por una mirada global que no se reduce a las disciplinas, sino que tienen que ver con aquellas perspectivas que consideran el mundo en su unidad diversa. Del mismo modo, creemos que las prácticas inclusivas son aquellas que, tal como dicen Booth y Ainscow



(1998), permiten “incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (1998, p.2)

A continuación mostramos tres experiencias de lo que consideramos buenas prácticas inclusivas que hemos llevado a cabo en nuestra docencia universitaria en estos últimos años. Todas ellas se caracterizan por mostrar como la interacción con el arte contemporáneo favorece ir más allá de los modelos de enseñanza y aprendizajes teóricos y buscar la coherencia entre lo que decimos, lo que hacemos y lo que mostramos. Las prácticas inclusivas posibilitan el progreso y la participación democrática de los estudiantes con el fin de responder a la pluralidad presente.

1.-La figurita de modelismo

Esta experiencia consiste en colocar y fotografiar una figurita de modelismo de 1,5 cm en diversos puntos de nuestro entorno de manera que, de algún modo, construya una narrativa. Nuestra finalidad es trabajar el juego de escalas que se entabla entre las dimensiones reales y las dimensiones que representa la “figurita”. Hecho esto, en el aula se trabaja con las fotos impresas y se decide de manera colaborativa de qué manera se disponen en una de sus paredes laterales de modo que se entablen narrativas y juegos de escalas entre las diferentes fotos. Se trata de un ejercicio que, en primer lugar, sirve para abrir la mirada sobre el medio que nos rodea, que suele estar anestesiada por la enorme cantidad de estímulos a la que se encuentra sometida. Recordemos las palabras del poeta William Henry Davies (Leisure, 1911): *What is this life if, full of care, / We have no time to stand and stare.* Esto permite a los estudiantes tomarse el tiempo de mirar su entorno con calma y, buscando el buen emplazamiento de las figuras y la cámara para fotografiarlas, advertir los pequeños detalles que, de otro modo, pasarían inadvertidos. En segundo lugar, habiendo visto el medio circundante de un modo distinto, el trabajo en el aula en el que se organizan las fotos intentando construir narraciones con ellas y teniendo en cuenta los juegos de escalas nos acercan a la idea de *rizoma* de Deleuze y Guattari, a esta interconexión caótica y necesaria entre elementos de distinta naturaleza, pero del mismo modo a lo que Bourriard llama el *radicante*, basado en la trayectoria y que se va creando a medida que se enuncia. Por todo ello, nos invita a reflexionar sobre la condición humana y la naturaleza del mundo en el cual vivimos.

2.-Brocoli romanescu

Esta experiencia consiste en entablar un diálogo con un trozo de brócoli romanescu. En la última sesión de clase antes de las vacaciones de navidad hacemos una presentación del brócoli a los estudiantes en la que se mezclan lo ritual y lo sensorial. Tras la presentación nuestros estudiantes se llevan a casa un trozo de brócoli con diversas consignas: deben ponerlo en el centro de la mesa de navidad para ver qué diálogos suscita, deben representarlo de algún modo y deben elaborar un texto en el que se establezcan relaciones de todo el proceso con el ámbito educativo. Esto

permite que emerja la riqueza de la heterogeneidad y a su vez, iniciar una construcción identitaria en la que se tenga en cuenta la alteridad. Con ello pretendemos que el estudiante tome conciencia y comprenda la complejidad educativa a través de los tres principios básicos de Morin (2006). Cuando planteamos la actividad a los estudiantes no les explicamos cuáles son las relaciones que se pueden establecer con los contenidos teóricos, sino que se les invitamos a hacer las relaciones que ellos consideren pertinentes. Así, los futuros maestros, son los que proponen y se convierten en creadores, emergiendo unos contenidos más amplios y diversos que los que podíamos preparar a priori. Esta práctica nos permite incrementar la participación, el progreso y el proceso de forma activa mediante la diversidad de las producciones emergentes.

3.-*Alfabeto*

¿Qué pasa cuando les proponemos a nuestros estudiantes que creen sus propios alfabetos? La propuesta emerge como parte del aprendizaje del proceso de lectoescritura en la que los estudiantes deben diseñar un alfabeto a partir de tipografías aprovechadas o creadas ex novo y que tengan alguna relación con ellos o expliquen algo de ellos. Con ello pretendemos ver el patrón hegemónico del aprendizaje de escritura y de lectura con el fin de repensar los modelos de adquisición de la lengua. Esta práctica nos suele mostrar una “living contradiction” al darse solamente un cambio estético y no conceptual sobre la adquisición de los procesos de lectoescritura en el que, normalmente se reproducen los modelos vividos en la escolarización temprana. Por otra parte, la práctica pretende un ejercicio de “embodiment” del alfabeto que nos ayuda a que emerjan, se expliciten y, en definitiva, se deconstruyan muchos aspectos de nuestra relación con el mundo y nuestras posturas frente a él. Por consiguiente, la práctica nos acerca a un proceso de reestructuración de los procesos de aprendizaje para responder desde la heterogeneidad la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los estudiantes (Lipsky, Gartner, 1996).

EVIDENCIAS



Figura 1. Producciones de “La figurita” de estudiantes de Geografía e Historia de Cataluña del Grado de Educación Primaria



Figura 2. "Esquina del Brocoli" formada por las creaciones de diferentes generaciones de estudiantes de la asignatura Procesos y Contextos II del Grado de Educación Primaria



Figura 3. Alfabetos personalizados para el aprendizaje del proceso de lectoescriptura creados por estudiantes del Grado de Educación Primaria.

CONCLUSIONES

La comunicación muestra un proyecto desarrollado en el Grado de educación primaria de la Universidad de Lleida basado en el aprendizaje inter y transdisciplinar en torno al arte contemporáneo como estrategia de mejora de la práctica profesional. Nuestra experiencia nos muestra que plantear propuestas abiertas y flexibles en torno al arte contemporáneo permite que en las producciones de nuestros estudiantes emerja la heterogeneidad, dando como resultado trabajos únicos e irrepetibles. Para enfatizar el carácter inclusivo de estas propuestas y para incorporar esta diversidad en nuestras formas de vida, exponemos todas estas producciones de manera pública en las paredes de nuestra facultad, que de este modo devienen contextos de aprendizaje para toda la comunidad universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En Conferencia Internacional de Educación. *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48, 5-14.
- Bolívar, A. (1999). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades. Madrid: La Muralla
- Booth, T.; Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres, Routledge.
- Bourriaud, Nicolas. (2009). Radicante. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987) *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos. .
- Dewey, J. (1934) *Arte como experiencia*. New York: Minton Balch & Co. Easterby-Smith, M. y Lyles, M. A. (eds.) (2011). *Handbook of Organizational*
- Eisner, E. (2004) *El Arte y la Creación de la Mente: El Papel de Las Artes Visuales en la Transformación de la Conciencia*. Madrid. Paidós
- Escarbajal, A., Haro, R. i Martínez, R., (2010) Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, vol. 3, 1, 149-164.
- Escudero, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M. T. González (coord.). *Innovaciones en el gobierno y a gestión de los centros escolares*. (pp. 117-144). Madrid: Síntesis
- Ferrández, A. (2000). Las diferencias culturales, la alteridad y las estrategias metodológicas. La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación Infantil a la Universidad. En *Actas XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Universitat de Lleida. Lleida
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85
- Gather-Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó
- Hargreaves, A. (1998). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Jove, G. (2011). How do i improve what I am doing as a teacher, teacher educator and researcher through action-reflection? *Reflection for action. Learning to walk from Lleida to Winchester and back again. Educational Action Research*. n. 19 pp. 261-278 n. 19 pp. 261-278.
- Jové, G. Ayuso, H. y Betrian, E. (2012). E. Proyecto “Educ-arte - Educa (r) t” : espacio Híbrido. *Pulso, revista de educación*, 34.



- Jové, G., Ayuso, H, Sanjuan, R. Vicens, L, Cano, S. & Zapater, A. (2009) EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En Huerta, R. y Romà, R. (Eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp.127-138). Valencia: Universidad de Valencia. Learning and Knowledge Management. Chichester: John Wiley and Sons.
- Lipsky, D.; Gartner, A. (1996). Inclusion, School Restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66, 461-465.
- Morin, Edgar (2006), *El Método VI. Ética*, Madrid, Cátedra.
- Morin, Edgar (coord.). (2003). "Educar en la era planetaria." 1ª ed. Barcelona, España: Gedisa.
- O'Sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari Thought Beyond Representation*. London: Palgrave Macmillan
- Santos Guerra, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Barcelona: Morata.
- Schechter, C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2), pp. 155-186.
- Sharpe, R & Green, A. (1975). *Educational and social control. A study in progressive primary Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- UNESCO (2001) *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A guide for Teachers*
- Whitehead, J. (1989) Creating a living educational theory from questions of the kind 'How do I improve my practice?' *Cambridge Journal of Education*. (19)1, pp. 41-52.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68 (24,2), 123-150.

PISTAS PARA INVESTIGAR LA DOCENCIA, RASTROS DE UNA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA.

Susinos Rada, Teresa ¹, Haya Salmón, Ignacio ² y Rojas Pernia, Susana³.

Universidad de Cantabria, España

¹e-mail: susinost@unican.es, ²e-mail: hayai@unican.es,

³e-mail: rojass@unican.es

Resumen. Esta comunicación expone cómo nuestra actividad de investigación y de docencia universitaria promueven intencionalmente algunos elementos nucleares que pueden contribuir a resignificar la inclusión. Para ello, pretendemos mostrar en estas líneas algunos de los elementos que vertebran tanto la actual investigación que desarrollamos como el proyecto de innovación docente que enmarca nuestra docencia en el Grado de Maestro. Identificamos aquí un total de siete ejes de discusión y análisis que nos permiten revisar los ideales inclusivos en nuestra investigación y nuestra docencia en la universidad. Nos referimos a: 1) Modelos de trabajo participativos, 2) voz y agencia de grupos silenciados, 3) metodologías alternativas, 4) proyectos que se construyen ad hoc, 5) espacios híbridos y seguros, 6) posibilidades de transformación y 7) aprender haciendo. Describiremos estos ejes inclusivos que actúan a modo de palanca para promover escenarios reales de inclusión y discutiremos cuáles son, en nuestra opinión, las virtualidades de estos elementos en el trabajo de construir una docencia y una investigación más inclusivas.

Palabras clave: inclusión, investigación, docencia universitaria, metodologías sociales innovadoras.



INTRODUCCIÓN

Este texto sintetiza algunos resultados de dos proyectos de naturaleza y alcance diferentes, pero con una inspiración común: resignificar la inclusión como práctica investigadora y docente. Uno de los trabajos a los que nos referimos es un proyecto de investigación del Plan Nacional de i+d+i titulado “Redes de Innovación para la inclusión educativa y social. Co-laboratorio de participación inclusiva”. El otro es un proyecto de innovación docente de la III Convocatoria de la propia Universidad de Cantabria, titulado “Imágenes en diálogo, educación inclusiva y el alumnado como co-constructor del curriculum” comprometido con la mejora de nuestra docencia en los títulos de Grado de Maestro y en particular con la formación del profesorado en el ámbito de la atención a la diversidad.

Forma parte de nuestra preocupación como investigadores poner en diálogo nuestra práctica docente con la propia investigación que llevamos a cabo en otros contextos, como son las escuelas o entidades sociales en las que esta se desarrolla. Tanto en la investigación como en la docencia, la promoción y desarrollo de procesos de mejora que se reconocen en el modelo de educación inclusiva se sitúan en el núcleo de nuestra actividad (Sapon-Shevin, 2013). De manera más concreta, este trabajo pretende rescatar de una experiencia de innovación y de un proyecto de investigación elementos que nos permiten reflexionar sobre el modelo de educación inclusiva y las prácticas que en él se reconocen.

OBJETIVOS

El principal objetivo de esta comunicación es debatir en qué medida algunos elementos o ejes caracterizan una investigación y una docencia universitaria comprometidas con la inclusión y cómo estos elementos contribuyen a dotar de un significado renovado al proyecto inclusivo. Igualmente nos proponemos mostrar prácticas reales de investigación y docencia universitaria que epitomizan estos elementos o ejes inclusivos y que provienen de dos proyectos en desarrollo.

Para ello, abrimos una serie de interrogantes en relación con nuestra práctica docente en el contexto universitario: ¿Qué elementos de innovación en la docencia universitaria favorecen modelos reales de inclusión? ¿Cómo incorporar a los estudiantes como agentes del conocimiento a partir de nuevos modelos de relación y de compromiso con el saber?

Asimismo, formulamos otros sobre nuestras prácticas investigadoras: ¿Cómo desarrollar una investigación educativa más inclusiva que cuente con la participación de todos los protagonistas? ¿qué nuevos aportes se derivan de los modelos de investigación participativa realizadas con grupos de docentes o de estudiantes en un régimen de mayor horizontalidad? ¿qué aprendemos de la investigación desarrollada con metodologías sociales innovadoras y cuál es su contribución para la teoría y la práctica de una investigación más inclusiva?

BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES E INVESTIGADORAS.

Como señalamos anteriormente, nuestro interés por poner en diálogo las prácticas docentes e investigadoras nos obliga a rescatar en cada una de estas dos dimensiones los elementos nucleares que a nuestro juicio desvelan un firme compromiso con los planteamientos inclusivos. En primer lugar ofrecemos una breve panorámica de cada dimensión, posteriormente las revisitamos desde el prisma inclusivo.

Investigar la inclusión social de forma incluyente.

La investigación a la que nos vamos a referir en este trabajo se propone seguir avanzando en el estudio de los procesos de participación de grupos silenciados (Susinos & Haya, 2014) no sólo dentro del entorno escolar, sino también en otras asociaciones y colectivos sociales. Partiendo del aumento del protagonismo de los propios agentes, la investigación se sirve del uso de metodologías de indagación social innovadoras. Más allá de las estrategias de producción de datos más tradicionales en investigaciones cualitativas y etnográficas (observación participante, entrevistas o análisis de documentos) nos servimos aquí de metodologías de investigación y acción innovadoras que persiguen aumentar la presencia y visibilidad de los participantes (Banks, 2001).

Cada una de las instituciones emprende un “ciclo de participación inclusiva” que consta de cuatro fases o momentos que mostramos a continuación:

- Apertura, sintonización. Se configura el equipo de trabajo de cada institución (conformado por personal investigador y de la propia institución) y se analizan conjuntamente las necesidades, intereses y objetivos inmediatos de la misma.
- Proceso de deliberación democrática. Se plantea a los colectivos la pregunta de consulta “¿Qué queremos investigar, cambiar, comunicar o denunciar?”. Los colectivos dialogan y deciden emprender un proyecto de mejora tras un proceso democrático de toma de decisiones.
- Proyecto de mejora. Tras el proceso de deliberación, cada entidad emprenderá su propio proyecto que tiene una finalidad inclusiva además de ampliar la agencia, tomar la palabra y tener mayor presencia social.
- Evaluación y difusión. Cada equipo realizará una evaluación del proceso que será el punto de partida para un nuevo ciclo. El proyecto desarrollado queda sintetizado en productos gráficos, visuales o artísticos que permitirán darlos a conocer y difundirlos.

La muestra del proyecto se compone de 8 instituciones sociales y centros escolares, si bien esta primera fase del proyecto la protagonizan 4 instituciones: dos centros de



educación infantil y primaria y dos asociaciones, una dirigida a la inserción social de personas con penas privativas de libertad y otra formada por personas con discapacidad intelectual.

Una docencia universitaria que avanza hacia la Educación Inclusiva.

La experiencia de innovación que presentamos aquí se desarrolla en el curso académico 2016/17. En ella participan un grupo de 4 profesores y dos grupos de estudiantes (n=70) del 4º curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Las asignaturas afectadas por la propuesta de innovación son “Escuelas Inclusivas” (en la Mención de Atención a la Diversidad) y “Escuelas y Aulas Inclusivas” (en la Mención de Audición y Lenguaje).

Nuestra propuesta docente pivota sobre tres elementos fundamentales que nos permiten ensayar en las aulas universitarias nuevas formas de relación con el conocimiento y con el alumnado participante. Concretamente, focalizamos nuestra atención en el tipo de relaciones que establecemos con los estudiantes, las posibilidades de los procesos de co-construcción del curriculum entre profesorado y alumnado (Bovill, 2013) y la introducción de nuevos soportes y canales de comunicación que se sirven de metodologías sociales innovadoras de investigación (creación colectiva de imágenes) ampliando los formatos tradicionales para dar voz y desvelar barreras y ayudas para la inclusión.

La práctica de innovación se inicia el curso 2015/16 con el diseño y creación de un material audiovisual, un video que registra un grupo de discusión y reflexión sobre el modelo de Educación Inclusiva, en el que participan 3 estudiantes y 5 docentes (de distintos contextos educativos: universidad y escuela). Ese material es utilizado en el curso 2016/17 por los estudiantes de último curso para explorar e indagar sobre asuntos relevantes en el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos. De este modo, los contenidos nucleares que se abordan en las asignaturas sobre el modelo de Educación Inclusiva son ampliados, enriquecidos y puestos en diálogo con los intereses, dilemas y necesidades formativas que señalan los propios estudiantes. Así, emergen determinados tópicos -equidad, evaluación, sentido de pertenencia o bullying, entre otros asuntos- que pretenden ser explorados por los estudiantes. Posteriormente, apoyándose en distintas técnicas y recursos (fotografía, collage, dibujo o video) los estudiantes crean imágenes fijas y en movimiento con el propósito de generar interrogantes y dialogar con otros miembros de la comunidad educativa, fundamentalmente profesorado y familias en las escuelas.

Por último, algunas de las creaciones o piezas visuales formarán parte de un catálogo visual y una exposición en distintos contextos educativos. Este último pretende ser un material formativo para el profesorado.

EVIDENCIAS

En la investigación y la docencia que desarrollamos en los proyectos antes descritos hemos identificado siete líneas de fuerte significado inclusivo que son las que en nuestra opinión sustentan y resignifican qué puede ser hoy la inclusión. A continuación, se describe cada uno de estos elementos y se ejemplifica en qué momentos o episodios se verifican de forma práctica en nuestros proyectos.

Eje 1: Modelos de trabajo participativos.

Conscientes de la necesidad de partir de la experiencia de las personas que integran un grupo de aprendizaje y/o de investigación, se plantea que la actividad no puede venir únicamente de las propuestas que docentes e investigadores lideran, sin incorporar el punto de vista de los participantes. Los objetivos, ámbitos y propuestas de mejora que emergen en los contextos docentes e investigadores son el resultado de un encuentro auténtico con sus protagonistas (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

En este sentido, la promoción de la participación precisa de cauces formales y espacios de discusión deliberativa que impregnen las relaciones entre el profesorado y alumnado, en el contexto de aula, y entre investigadores y participantes en el contexto de investigación. Así el espacio de aula se convierte en un escenario de ensayo de democracia auténtica para docentes y alumnado. Las evidencias que se desprenden de este trabajo nos devuelven algunas estrategias basadas en modelos de relación colaborativa que hemos documentado en las distintas fases del proceso: creación de grupos mixtos de trabajo (estudiantes y docentes o investigadores y participantes), toma de decisiones colegiada, creación colectiva de productos o redacción conjunta de informes de seguimiento, entre otros.

Eje 2: Voz y agencia de grupos silenciados.

Ambos colectivos, el alumnado en el contexto del aula universitaria y los participantes de nuestra investigación, han contado tradicionalmente con pocas oportunidades para hacer valer sus puntos de vista en cuestiones que les afectan directamente. Algunos trabajos dan cuenta de este hecho y denuncian el rol que las instituciones educativas y la propia investigación han otorgado a quienes soportan el lastre de ser considerados como “sujetos sin voz pedagógica” o sin agencia (Susinos, 2009; Fielding, 2011). En este sentido, los sistemas de docencia universitaria ofrecen escasas oportunidades para discutir con el propio alumnado aspectos curriculares más allá de la elección de itinerarios formativos prefijados o algunas cuestiones relacionadas con la elección de unas u otras modalidades de evaluación, por ejemplo. Por su parte, la investigación educativa nos devuelve escasos trabajos de clara inspiración participativa en nuestro contexto (Rojas, Susinos y Calvo, 2013). Precisamente, el planteamiento de nuestra tarea docente e investigadora, trata de alejarse todo lo posible de la visión dominante del alumnado y/o los colectivos con los que investigamos como “objetos sobre los que recae y depositamos” nuestro saber. Así, ambos proyectos reconocen a los participantes como personas



competentes e individuos políticos cuya participación es una oportunidad para co-construir proyectos de mejora social.

Eje 3: Metodologías alternativas.

El uso de metodologías de investigación social innovadoras abre nuevas posibilidades de aproximarse a la experiencia.

En el aula, mediante composiciones visuales creadas por los propios estudiantes nos aproximamos a sus visiones y experiencias en torno a la inclusión educativa e indagamos sobre sus preocupaciones en la escuela. Se trata de creaciones participativas (Pauwels, 2010) que nos permiten acceder a sus discursos y revisar dialógicamente sus inquietudes para otros contextos sociales y educativos, fundamentalmente las escuelas. De este modo, como señalan algunos autores (Mannay, 2016), la difusión de esas imágenes nos da la oportunidad de explorar espacios que van más allá de lo que permite el contexto académico.

En nuestra investigación, esas metodologías nos ayudan a desvelar las necesidades, intereses y objetivos de las entidades que integran el proyecto (Cremin, Mason & Busher, 2011; Thomson, 2008). De este modo, formas distintas de expresión (visual, artística o dramatizada) sirven a los participantes en cada una de las entidades para deliberar sobre cuestiones relevantes ya poner en marcha un proyecto de cambio, mejora o denuncia social. Finalmente, la investigación busca garantizar un espacio donde los participantes de las distintas entidades puedan mostrar su trabajo y dialogar con otras personas o colectivos sobre el proyecto desarrollado.

Eje 4: Proyectos que se construyen ad hoc.

Cada institución, como entidad viva, puede y necesita articular cambios que se diseñan tomando en cuenta sus propias peculiaridades y sus objetivos. Esta cualidad se opone a los modelos de cambio y mejora que se aplican como una tecnología y que son externa y estandarizadamente prescritos. También la innovación en las aulas universitarias, requiere de cambios que son identificados como valiosos por los propios estudiantes y el profesorado, más allá de otras rutinas docentes.

En este sentido, no es posible diseñar procesos de cambio herméticos, predefinidos. Lo interesante es abrir las puertas a un diseño emergente, desarrollando rectificaciones sobre el propio proceso de implementación de diseños abiertos. El desarrollo de los cambios es evolutivo. En nuestros proyectos de mejora, la flexibilidad y apertura son necesarias para favorecer un entorno de trabajo colaborativo con los participantes, también de responsabilidad compartida.

Eje 5: Espacios seguros, espacios híbridos.

El uso de espacios híbridos de enseñanza-aprendizaje, de diálogo dentro y fuera de las aulas, es una oportunidad para explorar las relaciones entre las instituciones educativas y reconocer las fortalezas de cada uno de los sistemas que participan en la formación del alumnado universitario. Así, el aula es concebida como un espacio de ensayo de modelos de relación más horizontales entre los participantes, de modelos de co-construcción de conocimiento y de oportunidad para la implementación de acciones formativas que tienen una utilidad social fuera del contexto universitario.

A su vez, los espacios de investigación se sirven del ensayo acontecido en el aula y despliegan, con otros actores, los aprendizajes relativos a las estrategias de trabajo colaborativo aprendidas. Las fronteras entre el espacio de aprendizaje formal y el espacio de investigación se difuminan y mimetizan, siendo el nexo común los profesionales que, en tanto docentes e investigadores, se posicionan de un modo particular ante ambos procesos sociales.

Eje 6: Proyectos orientados al cambio real, posibilidades de transformación.

Tanto el proyecto de investigación con centros escolares y asociaciones, como el proyecto de innovación asumen un firme compromiso con acciones educativas orientadas a la mejora. Dicha mejora promueve cambios en el mundo real, de utilidad social, no meramente especulativos.

Los cambios que promovemos requieren procesos democráticos, de aumento de la participación, sobre todo de aquellos cuyo derecho a participar se ha visto parcial o totalmente vetado. Así, las acciones de cambio y transformación que emergen en ambos proyectos no deben realizarse al margen de los contextos reales en los que estas se llevan a cabo. Las aulas universitarias, los centros educativos y las asociaciones con las que investigamos nos ofrecen recursos valiosos que incorporar en los procesos de cambio. En definitiva, la innovación y la investigación que emprendemos no solo tiene que contar con los protagonistas, sino que debe ser de utilidad para alterar positivamente sus vidas y los contextos de los que forman parte.

Eje 7: Elaboración de productos visibles, aprender haciendo.

El conjunto de materiales visuales creados con los estudiantes sirve de herramienta para tender puentes entre el contexto universitario y otros escenarios educativos. Los estudiantes perciben que sus producciones, llevadas a las escuelas, pueden contribuir a la transformación y mejora de las prácticas docentes en las escuelas y en la propia universidad.

En el trabajo de investigación, las posibilidades de visibilizar los avances que cada institución logra en los procesos de indagación se ven amplificadas, dado el interés por documentar y difundir lo aprendido. Unas veces esta intervención sobre



los contextos en los que habitan los participantes se lleva a cabo en espacios analógicos (valiéndose de soportes y canales tradicionales como una carta a los responsables de la gestión en sus centros o una exposición, entre otros) y otras en espacios virtuales (apoyándonos en el desarrollo de un entorno web que permite abrir ventanas hacia horizontes no necesariamente próximos en el espacio y el tiempo).

CONCLUSIONES

Es necesario, como hemos argumentado a lo largo de estas páginas, poner en diálogo nuestras prácticas docentes e investigadoras y revisar los modos en los que venimos trabajando fuera y dentro de las aulas universitarias y con otras personas o grupos sociales. Esto ha de servirnos para problematizar el tipo de propuestas que desarrollamos desde un modelo inclusivo.

Los siete ejes descritos en este trabajo son responsables de encarnar prácticas reales de inclusión docente e investigadora. Ninguno de estos ejes-matriz es definitivo o autosuficiente, ni explica por sí mismo la naturaleza inclusiva de la docencia o la investigación que llevamos a cabo, siendo necesario reconocer la naturaleza dinámica e interdependiente de los mismos. No obstante, se trata de un ejercicio de disección que nos acompaña en la idea urgente de reconocer y reivindicar el carácter inevitablemente complejo y multidimensional de la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London: Sage.
- Bovill, C. (2013). Students and staff co-creating curricula: an example of good practice in higher education? En Dunne, E. y Owen, D. (Eds.) *The student engagement handbook. Practice in higher education*. (pp. 461-476). Bingley: Emerald.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cremin, H., Mason, C. & Busher, H. (2011). Problematising pupil voice using visual methods: findings from a study of engaged and disaffected pupils in an urban secondary school. *British Educational Research Journal*, 37(4), 585-603.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- Mannay, D. (2016). *Visual, narrative and creative research methods*. Routledge: New York.
- Pauwels, L. (2010). Visual sociology reframed: an analytical synthesis and discussion of visual methods in social and cultural research. *Sociological Methods & Research*, 38 (4), 545-581.

- Rojas, S., Susinos, T. y 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.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- 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. & Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge Journal of Education* 44 (3), 385-399.
- P. Thomson (Ed.) (2008) *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.

UNA PRÁCTICA PARTICIPATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: LA EXPERIENCIA DE UN PROGRAMA DE APOYO ENTRE IGUALES.

Rio Poncela, Ana María¹, Rojas Pernia, Susana²

Universidad de Cantabria, España

¹e-mail: ana-maria.rio@alumnos.unican.es, ²e-mail: rojass@unican.es

Resumen. En esta comunicación describimos algunos aspectos de una experiencia participativa enmarcada en un programa específico desarrollado en la Universidad de Cantabria y explicamos los beneficios que supuso para los estudiantes que participaron en ella. El Programa de Apoyo entre Iguales (PAI) comienza en el marco del Sistema de Orientación de la Universidad con el propósito de favorecer la participación de aquellos estudiantes que encuentran más dificultades durante su experiencia universitaria. Los resultados que aquí se presentan emergen de las notas de campo y de las entrevistas realizadas a los participantes y desvelan una diversidad de barreras para la participación en relación a la vida universitaria. Los testimonios en torno a su experiencia en el PAI han posibilitado un proceso reflexivo sobre las aportaciones que programas como este pueden llegar a suponer para el alumnado, acercándonos a una realidad compleja y llena de subjetividades.

Palabras clave: Universidad, apoyo, inclusión, participación, percepción de los estudiantes.



INTRODUCCIÓN

Esta comunicación es resultado del trabajo realizado durante dos años en el marco del Sistema de Orientación de la Universidad de Cantabria (SOUCAN). El servicio, en consonancia con los objetivos del Vicerrectorado de Estudiantes y Emprendimiento de la UC en el que se ubica, lleva a cabo una serie de acciones y programas destinados a ofrecer un apoyo continuo a la comunidad universitaria en su conjunto y, especialmente, a los estudiantes. Entre los proyectos se encuentra el Programa de Apoyo entre Iguales (PAI).

Como desarrollamos más adelante, el PAI se estructura como un conjunto de propuestas que promueve las potencialidades y los recursos de cada persona y su contexto y busca apoyar a los estudiantes que más dificultades encuentran a la hora de participar en los diferentes ámbitos (académico, social, personal, cultural, etc.) que coexisten en la universidad. Desde un marco educativo inclusivo, el programa busca “aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el curriculum” (Booth & Ainscow, 2015, p. 24), entendiendo que ésta es una dinámica que debe considerar las experiencias vividas y opiniones de quienes habitan ese contexto (Ainscow, 2005) y que, por tanto, va más allá de la mera presencia física en el mismo (Parrilla, 2003). Para algunos estudiantes la participación en las dinámicas universitarias deviene un reto complejo y se hace necesario un mayor apoyo para que se haga efectiva. Ante ese desafío, cobra sentido el PAI como espacio de encuentro desde el que garantizar ese apoyo a través del acompañamiento que realizan otros iguales y como recurso con el que conocer e indagar sobre los obstáculos y apoyos que los estudiantes encuentran para sentirse parte de la comunidad universitaria.

Nuestro propósito aquí es dar a conocer las características del programa y el tipo de acciones desarrolladas, para finalizar mostrando algunos resultados tras los dos primeros años de implementación. Los resultados aquí descritos muestran algunos de los obstáculos que los estudiantes encuentran para su participación en la vida universitaria, así como su valoración sobre los recursos, beneficios o estrategias alcanzadas con su participación en el programa.

OBJETIVOS

El Programa de Apoyo entre Iguales surge en el marco de una perspectiva inclusiva con el propósito de crear un nuevo espacio en el que los estudiantes puedan iniciar y crear vínculos con otros compañeros del propio Centro o de otras Facultades, participar en diversas actividades sociales y culturales organizadas desde la UC y/o conocer de forma más ajustada algunos aspectos organizativos de la universidad. Su propósito general es favorecer la participación de los estudiantes que encuentran más dificultades en la Universidad de Cantabria. Así, busca establecer mecanismos que garanticen y potencien la inclusión de los estudiantes en la institución y fuera de ella. Se trata de un objetivo amplio que se concreta en:

1. Ofrecer un *apoyo continuado* dentro del contexto universitario que proporcione

seguridad a los estudiantes en la realización de actividades que para ellos son importantes.

2. Reconocer y reforzar las *estrategias y recursos* que todas las personas tienen y facilitar el desarrollo de los que el alumnado entiende que necesita para enfrentar algunas demandas y seguir formándose en los diferentes contextos.
3. Posibilitar *espacios de intercambio* donde los estudiantes establezcan vínculos con otros compañeros, participen en diversas actividades organizadas por la UC y colaboren en el desarrollo de propuestas.

Asimismo, estos objetivos se concretan en cada estudiante de acuerdo a sus demandas, de ahí la importancia de facilitar el apoyo que cada estudiante estima necesario. Se trata de ofrecer estrategias (en el ámbito personal, social y emocional) y actividades diversas dependiendo de las necesidades individuales percibidas. No obstante, a pesar de esta personalización en el proceso, es posible definir una serie de pautas comunes en el desarrollo de la propuesta (Figura 1).

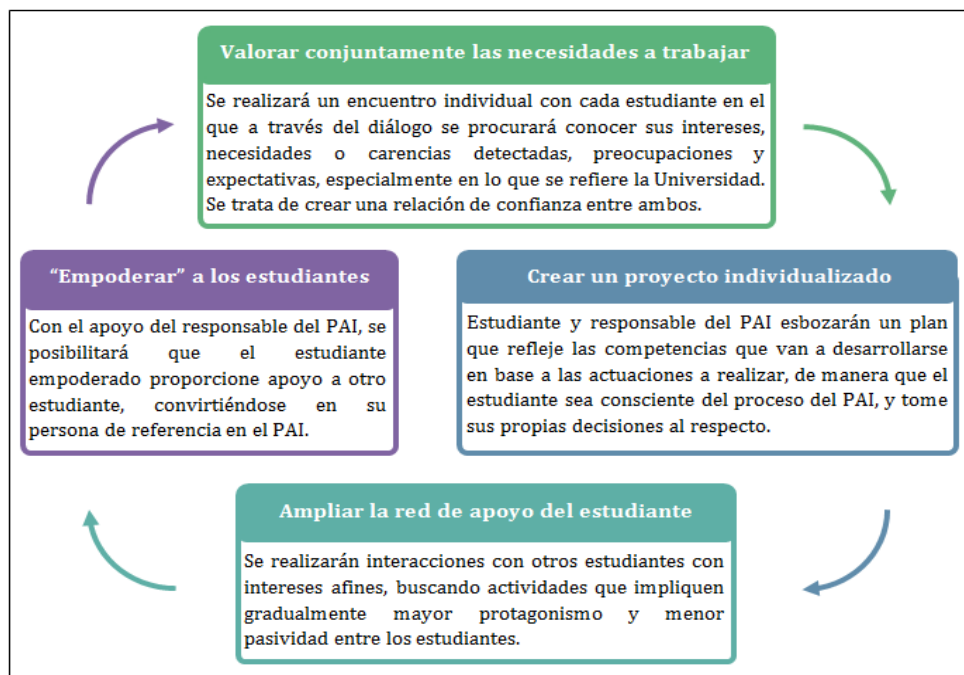


Figura 1. Diagrama del proceso del Programa de Apoyo entre Iguales.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En el Programa de Apoyo entre Iguales han participado veinte estudiantes de la Universidad de Cantabria durante los cursos 2012/2013 y 2013/2014, si bien lo hicieron en diferentes momentos y con diferentes intensidades. Finalmente, once de



ellos se implicaron en su evaluación. La ratio de edad de los participantes se situaba entre los 18 y los 29 años y estaban representadas todas las ramas de conocimiento. El acceso al programa a través del SOUCAN dio la opción a los estudiantes de empezar y finalizar en el PAI en el momento que lo valorasen oportuno.

Esta diversidad de perfiles implicó el desarrollo de diferentes actividades a través de las cuales trabajar una serie de contenidos que revirtieron en el desarrollo personal, social y emocional de los estudiantes. Dichas acciones facilitaron que los estudiantes participasen en diversas actividades sociales y culturales de la UC, conociesen de forma más ajustada algunos aspectos organizativos de la institución, iniciasen y creasen vínculos con otros compañeros e incluso apoyasen a otros iguales.

No obstante, aunque el PAI se concretase con cada estudiante, adaptándolo a los intereses y necesidades del contexto, se perfilaron dos bloques principales en cuanto al modelo de actividades. El primero se enmarca dentro del ámbito académico y abarca aquellas actividades que actuaron como catalizadoras para las segundas, las de índole extraacadémico. Además, estas podían ser individuales y grupales. Así, entre las académicas encontramos acciones de acompañamiento para la realización de gestiones, trámites de secretaría, tutorías con el profesorado, así como la explicación de cuestiones básicas vinculadas a la UC –cuestiones que ocasionaban dudas y cierta sensación de angustia–. En cuanto a las extraacadémicas, fueron acciones encaminadas a potenciar experiencias positivas en contextos no tan institucionales o académicos, más relacionados con el ocio y las interacciones sociales –p.e. conversaciones de profundización en el conocimiento mutuo o asistencia a eventos culturales–.

De lo anterior es posible inferir unas fases de trabajo con los estudiantes, pues las actividades extraacadémicas implicaban un mayor grado de confianza con la persona de referencia del PAI (rol desempeñado por una estudiante de máster). Este vínculo se construía en los encuentros individuales iniciales, que configuran la primera de las fases. Posteriormente se establecieron cuatro fases más: interacciones grupales, valoración del proceso y del estado actual con el estudiante, la toma de decisiones y, finalmente, el empoderamiento, que conlleva la posibilidad de que los estudiantes que comenzaron percibiendo el apoyo sean capaces de ser apoyo de nuevos estudiantes participantes en el programa.

Es importante señalar que se realizó un registro con todas las acciones que se fueron realizando. A modo de diario de campo, se tomaron notas de los contextos, participantes, tiempos o necesidades que se plantearon. Asimismo, se realizaron 8 entrevistas en profundidad. Los datos recogidos, más tarde analizados reportarían, por un lado, información descriptiva –detalles y situaciones objetivas u objetivables– tales como lugares, tiempos, conversaciones o tópicos de estas conversaciones. Por otro, información reflexiva –sensaciones, ideas o dudas– relacionadas con lo compartido y vivido por los participantes y recogido por la persona de referencia en el PAI. Es posible afirmar que este documento ha configurado una herramienta compleja a la que ha sido posible recurrir para revisar y tomar decisiones durante el desarrollo del programa.

EVIDENCIAS

El análisis de los diarios de campo utilizados y las entrevistas realizadas sobre el PAI nos han permitido visualizar y repensar algunos aspectos tanto del programa en sí mismo como de la Universidad en su conjunto. Estos datos nos han dado la oportunidad de conocer con mayor profundidad aquellas situaciones, estructuras y características que perciben como obstáculos para su participación en el contexto universitario y, al mismo tiempo, saber qué recursos y/o estrategias les ha ofrecido el PAI y cómo los valoran.

Obstáculos percibidos: “Casi a diario te encuentras situaciones que te desaniman, (...) [barreras] que no sabes cómo manejar, sobre todo el primer año, porque estás más perdida”.

Los estudiantes manifestaron haber protagonizado u observado situaciones que habían coartado su participación o la de sus compañeros en diferentes ámbitos relacionados con la vida universitaria. Dichas evidencias pueden agruparse en tres ámbitos: curricular, de gestión y social y cultural. A pesar de esta división, cabe señalar la ambivalencia de algunas de las experiencias debido a la interrelación de los ámbitos señalados. Ejemplo de ello es el primer obstáculo que pusieron de relieve los estudiantes: las expectativas construidas (social e individualmente) crearon una imagen idealizada de la Universidad y abrieron una brecha con la realidad que posteriormente se encontraron.

En algunos casos, ese desajuste entre la información que manejaban y la realidad que vivían se concretó en aspectos estructurales derivados de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior. A este respecto, los estudiantes declararon insuficiente la reducción de la ratio en las aulas, aún excesiva e incompatible con un proceso de enseñanza personalizado, y contraproducente el control de asistencia mediante firmas que imponía parte del profesorado, valorándolo como una medida que empeoraba el clima de las clases e infantilizaba al alumnado. En otras ocasiones, lo que existía era un desconocimiento general del constructo Universidad, de su configuración y funcionamiento, lo que les generaba inseguridades que repercutían en su motivación para implicarse en las diferentes posibilidades que el contexto les ofrecía.

Otra de las expectativas truncadas que manifestaron fue concebir la Universidad como oportunidad idónea para conocer nuevas personas, ya que la falta de tiempos y espacios destinados al establecimiento, desarrollo y profundización en las relaciones sociales y personales provocó en ellos una sensación de mayor dificultad para encontrar apoyos entre los agentes de la comunidad universitaria. Por ello, agradecían que el PAI les posibilitase tener, al menos, una persona de referencia y además conocer a otros estudiantes con los que compartir inquietudes y experiencias.

Si bien estos obstáculos forman parte del marco general de la Universidad, los estudiantes especificaron una serie de barreras relacionadas con los ámbitos antes mencionados (curricular, de gestión y social y cultural). Dentro del ámbito curricular



aludieron a la imagen del personal docente como poco accesible y distante. Esta visión la fundamentaban, sobre todo, basándose en la respuesta negativa por parte del profesorado para dar respuesta a la diversidad en las aulas. Por ello, pusieron de relieve las carencias existentes en la formación y actitud del Personal Docente e Investigador respecto a la inclusión real y efectiva de todo el alumnado. Otros aspectos que generaban malestar entre los estudiantes están más vinculados con cuestiones de responsabilidad institucional y con la organización de las asignaturas, como la falta de coordinación entre profesorado, la excesiva carga de trabajos y su insuficiente valor o peso en la nota final, la falta de apoyo y herramientas en las presentaciones orales, el desconocimiento del sistema de prácticas y laboratorios en algunas titulaciones y falta de apoyo en ese proceso, la escasez de prácticas y pertinencia de los conocimientos seleccionados y, finalmente, la falta de información sobre el tipo/modelo de exámenes.

Estas dificultades se asemejan a algunas de las expresadas en relación al ámbito de gestión, como la falta de coordinación entre servicios y entre cargos de gestión y profesorado o las carencias de formación e información que maneja el PAS que construyen experiencias negativas en el alumnado. Pero además, una de las reflexiones que se repetía en el discurso de los estudiantes tiene que ver con el mal funcionamiento de los aspectos burocráticos y características intrínsecas propias de la institución universitaria, como son los trámites para la realización de la matrícula, la asistencia obligatoria a las clases y sus consecuencias (por ejemplo, la incompatibilidad de horarios con la oferta cultural y deportiva), la falta de difusión de los recursos y espacios que tienen a su disposición, así como su organización y mantenimiento inadecuados.

Este desconocimiento de los espacios y sus posibilidades, sumado a la falta de tiempos destinados a la interacción entre estudiantes o a acciones extracurriculares, conforma uno de los principales obstáculos del ámbito social y cultural. Todo lo anterior, en un contexto descrito como excesivamente académico, potencia la aparición de actitudes individualistas de los compañeros y la competitividad negativa entre ellos. En algunas ocasiones, este panorama se agravó con la incorporación tardía o parcial a los cursos (por convalidaciones o solapamiento de asignaturas) y los cambios de grupo, que para muchos estudiantes implicaba una significativa pérdida de apoyos entre sus compañeros que repercutía en su rendimiento académico.

El PAI como recurso: “[Desde el PAI] me han ayudado muchísimo, y en cosas que me parecen súper importantes, que a lo mejor antes no era capaz de afrontar, o que sola no hubiese sido nunca capaz de afrontar”.

Ante los obstáculos mencionados anteriormente, el PAI conformó una herramienta facilitadora de apoyo para los estudiantes en diferentes momentos, ofreciéndoles los recursos e información que necesitaban y trabajando con ellos el desarrollo de las competencias y habilidades que pudieran ayudarles a gestionar esas situaciones y reducir el impacto que podían tener en su bienestar. Por ello definieron

el programa como algo positivo y útil en su experiencia universitaria. Ahora bien, la diversidad de perfiles, así como las distintas intensidades de participación en el PAI, supuso una gama de valoraciones tan amplia como el número de participantes, haciendo que cada estudiante pusiera el foco en diferentes características y beneficios que habían percibido del programa.

Algunos estudiantes valoraron especialmente el acompañamiento (en un sentido literal) y la orientación que se hace desde este programa. El mero hecho de “tener a alguien que escucha lo que quieren o necesitan contar, lo que tienen que decir, que se tome el tiempo para explicarles o aconsejarles qué hacer” (NotaCampo1_Martín_PAIAp), les tranquiliza y evita que “se vengan abajo”. Además, destacan que la respuesta que se dio desde el PAI fue siempre rápida y tratando de ajustarse a la situación concreta planteada. Otros hacían hincapié en la seguridad que les reportaba tener una figura de confianza y la posibilidad de disponer del apoyo de otros compañeros que podrían pasar por situaciones similares en los diferentes ámbitos del contexto universitario. Estos estudiantes pusieron de relieve la importancia de contar con profesionales que ya hubieran pasado por algunas de las experiencias que ellos estaban viviendo y que tuvieran una actitud “cercana y libre de prejuicios”, ya que les proporcionaba libertad para exponer las dudas y dificultades que protagonizaban facilitando su resolución y aumentando su motivación para participar en las diferentes esferas de la vida universitaria.

Al finalizar su participación en el PAI, la mayoría se describían como personas más consecuentes e independientes. Explicaron que, tras sentirse al margen de la institución y de los diferentes ámbitos que se dan en la vida universitaria, a través del PAI y de las competencias que trabajaron en él, pudieron tomar conciencia de su propio bienestar, aprendiendo a gestionar situaciones complejas que aumentaron su capacidad de resiliencia y mejoraron la confianza en sí mismos y en los apoyos que se les ofrecían, fuese desde la universidad o de su entorno personal.

CONCLUSIONES

Esta experiencia nos ha dado la posibilidad de conocer las realidades subjetivas de algunos estudiantes que no se sienten parte del sistema universitario en el que nos enmarcamos. Sin duda, contar con el relato de estos estudiantes es una condición indispensable para construir una visión más completa de cuanto sucede en los entornos universitarios que vivimos. Los estudiantes participantes nos han revelado algunas barreras y carencias del contexto universitario que son imperceptibles a nuestra mirada –a veces ya contaminada de nuestra propia experiencia– (Sapon-Shevin, 2013).

Asimismo, a través de su satisfacción, han visibilizado la importancia de poner en marcha prácticas que, como el PAI, tratan de promover que todo el alumnado se sienta un miembro valioso en la comunidad. Esto es, proyectos que empoderen al alumnado y faciliten que sean los protagonistas y se involucren en ellos, tanto en su



diseño, como en su desarrollo y evaluación. Urge que en las universidades se configuren programas realmente flexibles, capaces de ofrecer “una ayuda más humana, personalizada y atenta a sus necesidades, reclamando una mayor sensibilización, atención y apoyo para poder alcanzar con éxito sus objetivos de aprendizaje” (Cotán, 2014, p. 91), pues la correlación existente entre el plano académico y el socioemocional es innegable si analizamos el discurso de los participantes del PAI. Por esta interrelación son necesarios proyectos que traspasen el rígido marco académico y curricular y antepongan el bienestar de todos los agentes de la institución, especialmente de aquellos que, por trayectoria, pueden tener mayor desconocimiento de la misma y menos herramientas para gestionar lo que en ella acontece.

Finalmente, haber podido desarrollar el PAI nos ha dado la oportunidad de reflexionar sobre imperativos que a menudo relegamos a un segundo plano etéreo y difuminado. Existe una necesidad de cambiar la mirada con la que interpretamos el contexto en el que desarrollamos nuestra acción y tomar como referencia una pedagogía de la diferencia que favorezca una valoración positiva de la individualidad y que posibilite un nuevo paradigma reflexivo ante la realidad y las relaciones educativas. Esto nos permitirá repensar la misión de la Universidad, actualmente vista más como un trámite que como una experiencia vital verdaderamente significativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en centros escolares*. Madrid: FUHEM/OEI.
- Cotán, A. (2014). El alumnado con diversidad funcional en la Universidad de Sevilla: Resultados de un estudio biográfico-narrativo. *Escuela Abierta*, 17, 85-102.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación*, 121, 43-48.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.

EL VÍDEO COMO RECURSO ACCESIBLE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR *E-LEARNING*

Barredo Hernández, María Elena/a¹, Martínez Martín, Hugo/a²
Barbero Aparicio, Verónica/a³, Rilova García, Tania/a⁴, Segura-Marrero,
Antonio/a⁵

Universidad Isabel I, España

¹elena.barredo@ui1.es, ²hugo.martinez@ui1.es,
³veronica.barbero@ui1.es, ⁴tania.rilova@ui1.es, ⁵antonio.segura@ui1.es

Resumen. El vídeo es un elemento educativo cuyo uso en las aulas virtuales es cada vez más frecuente. A este crecimiento han contribuido notablemente el desarrollo y la popularidad de plataformas como YouTube y Vimeo. Sin embargo, son recursos que deben complementarse para mejorar el valor pedagógico y garantizar un acceso en igualdad de oportunidades para todos los usuarios. En este sentido, cabe destacar la importancia de mejorar la accesibilidad de los vídeos que se incluyen en las aulas virtuales. La investigación se ha centrado en el estudio de dos plataformas de alojamiento de vídeos, YouTube y Vimeo, así como en el análisis de los criterios de conformidad 1.2.2. Subtítulos, 1.4.3. Contraste mínimo y 1.4.4. Cambio de tamaño del texto, establecidos por la Iniciativa de Accesibilidad en la Web (WAI).

La eliminación de las barreras en los vídeos aportada por la incorporación de transcripciones y subtítulos, unida al módulo de configuración de contraste y dimensiones, aumenta el valor pedagógico y la accesibilidad, garantizando al mismo tiempo el uso de las tecnologías asistivas utilizadas por el alumnado con discapacidad.

Palabras clave: accesibilidad, vídeo, transcripción, subtítulos, educación.



INTRODUCCIÓN

El vídeo es un recurso educativo cada vez más usado debido a su elevado valor pedagógico y a la facilidad de producción del mismo gracias a los recientes avances logrados en este campo.

En los últimos años han eclosionado diferentes plataformas externas especializadas en el alojamiento y la difusión de vídeos que cada vez ofrecen servicios más completos y personalizados. Todo esto ha contribuido al incremento de la presencia de los mismos, especialmente en la modalidad formativa *e-learning*.

Sin embargo, el empleo de vídeos en la red implica una serie de cuestiones que deben analizarse para favorecer la accesibilidad y, por supuesto, para facilitar el trabajo y estudio posterior de los alumnos. Bajo la premisa de ofrecer una experiencia de enseñanza-aprendizaje motivadora, actual, innovadora y accesible, la Universidad Isabel I ha identificado la necesidad de analizar las posibilidades a través de las cuales los recursos audiovisuales pueden ser dotados con la tecnología y las soluciones que compensen las carencias de los mismos tal y como se presentan en las plataformas de vídeo.

Se ha realizado un estudio de las pautas y los criterios que se han de implementar para alcanzar mayores cotas de accesibilidad en un recurso audiovisual como el vídeo. Unido a lo anterior, se analizaron diferentes plataformas de alojamiento de vídeos con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades de cara a un siguiente estadio de desarrollo.

El objetivo es proporcionar una solución realizada en un lenguaje para web similar al que ofrecen estas plataformas para incrustar los vídeos, pero más accesible y completo, al que se le suma la posibilidad de descargar una transcripción de los mismos. De este modo, se daría respuesta a aspectos relevantes en materia de accesibilidad (código, subtítulos, transcripciones, contraste, color y tamaño de fuente) y pedagógicos (disponer de los contenidos de los mismos ofrece mayor autonomía e independencia a los alumnos).

MARCO TEÓRICO

La importancia pedagógica del vídeo

Se apuesta por la inclusión de recursos audiovisuales en las aulas de educación superior no como instrumentos accesorios a la práctica educativa, sino como herramientas que se integran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobrepasando una función meramente motivadora o expositiva, planteando una nueva posibilidad de relación con el conocimiento más cercana y compleja (Martínez *et al.*, 2015).

Concretamente, entre los recursos audiovisuales, destaca el potencial didáctico

del vídeo, que se configura como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede «cumplir una intencionalidad motivadora, reflexiva, analítica y de producción textual, entre otras» (Peláez *et al.*, 2013).

Anderson (2010) afirmó que «lo que hizo Gutenberg por la escritura lo puede hacer ahora el vídeo en línea por la comunicación». No solo para la comunicación, sino como recurso de aprendizaje, ya que constituye una excelente vía para el logro de aprendizajes significativos (García, 2014).

Las oportunidades que ofrece el vídeo en procesos de enseñanza-aprendizaje pueden ser múltiples y su utilización en la construcción de ambientes pedagógicos posibilita, según Hernández (1998), que tanto profesorado como alumnado puedan observar fenómenos naturales, aproximarse a trabajos científicos actuales, clarificar conceptos, emplear y reforzar conocimientos, y descubrir opiniones de profesionales y expertos. Asimismo, es un recurso que, además de generar la discusión y la reflexión en el alumnado ante una cuestión específica, incorpora sonidos, colores e imágenes que provocan resultados atractivos y motivadores.

Como elemento educativo, el vídeo cumple una serie de funciones cuyo aprovechamiento y potenciación generará grandes beneficios para el alumnado.

Es un importante transmisor de información y de conocimiento, un recurso altamente motivador, pero también una herramienta de investigación psicodidáctica o para analizar los medios (Cabero, 2007, pp. 133-145).

El vídeo es un medio didáctico que, empleado adecuadamente, facilita al profesorado el proceso de enseñanza y transmisión de conocimientos (Bravo, 1992), y al alumnado, el proceso de aprendizaje, la asimilación y la comprensión de los mismos.

La accesibilidad en los vídeos

La fundamentación de la investigación se traduce en materia de accesibilidad web en el diseño de una tecnología informática adaptada a las potencialidades perceptivas de las personas con discapacidad (Martínez-Liébaná, 2005, p. 496).

Las ayudas técnicas en la enseñanza superior *online* para el alumnado con discapacidad consignan una necesidad social y un derecho fundamental, como es el acceso a la enseñanza (ONU, 2006). Se abre así una vía alternativa de aprendizaje para este alumnado considerado en riesgo de fracaso académico (Ainscow, en Echeita, 2006, p. 14) con el objetivo de alcanzar mayores cotas de inclusividad en *e-learning*, que repercuten directamente en un aumento en su calidad de vida, centrada en una mayor autonomía personal y facilidad para el desenvolvimiento en el mundo tecnológico en el que vivimos.

Fomentar la inclusión en *e-learning*, con estudios y medidas como la presente, contribuye además a concienciar y a divulgar la responsabilidad que tienen las



instituciones de procurar que estos grupos estadísticamente más vulnerables sean observados cuidadosamente y que, cuando sea necesario, se tomen las medidas que aseguren su presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo (Ainscow, en Echeita, 2006, p. 14).

ANÁLISIS DE PLATAFORMAS DE ALOJAMIENTO DE VÍDEO

Existen numerosas plataformas que permiten alojar y compartir vídeos, siendo las más populares YouTube y Vimeo.

YouTube es una de las plataformas de almacenamiento de vídeo más utilizadas en Internet.

Se adapta a los nuevos escenarios y posibilidades, como demuestra su integración en dispositivos móviles (*smartphones*). Esto contribuye a un uso ampliamente extendido, lo cual es un factor muy positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea, donde el desconocimiento o la frustración tecnológica pueden llevar al descontento en el estudiante e incluso derivar en el abandono.

A nivel educativo, el componente social desempeña también un importante añadido; la posibilidad que tienen los usuarios de incorporar comentarios favorece la comunicación, el intercambio de ideas y la construcción de conocimiento.

A nivel técnico, YouTube prácticamente cubre la mayor parte de necesidades fundamentales: un editor de vídeo básico, reconocimiento de los principales formatos de vídeo, opciones de privacidad, gestor de vídeos, facilidades para difundir en redes sociales, herramientas para incorporar subtítulos, etc.

La segunda plataforma analizada es Vimeo. Esta se presenta como una red social basada en vídeos; ofrece una amplia funcionalidad relacionada con el alojamiento, la personalización y la configuración, lo que permite disponer a nivel técnico tanto de un reproductor óptimo, definición de políticas de seguridad y revisión de datos estadísticos como personalización de todos los datos relativos a cada vídeo, siendo estos los puntos coincidentes con YouTube.

Para el acceso a Vimeo, es necesaria la realización de un registro de usuario, así como elección del plan que se debe utilizar. De forma gratuita la plataforma proporciona una licencia que cubre las necesidades mínimas, que se mejoran y amplían en cuanto a seguridad, privacidad o personalización del reproductor en función del progreso de contratación de los planes.

Uno de los puntos fuertes y diferenciadores respecto a otras plataformas es la posibilidad de subida de vídeos en alta definición (HD), así como la inexistencia de anuncios antes, durante o después de la reproducción de los vídeos, aspecto interesante en el ámbito educativo, ya que no aporta contenido no deseado que pueda entorpecer el aprendizaje.

Un elemento valorado respecto a la plataforma es la sencillez y claridad en su interfaz de uso, que compensa la poca familiarización del usuario con la plataforma.

Como conclusión del análisis, todos los aspectos valorados convierten tanto a YouTube como a Vimeo en plataformas óptimas para alojar vídeos. Si además se puede complementar el resultado para ofrecer un recurso más completo y accesible en las aulas virtuales, la calidad pedagógica de los vídeos acrecentará notablemente.

ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS DE ACCESIBILIDAD

El desarrollo de la solución deberá habilitar su uso en distintos dispositivos y sistemas operativos que cumplan las especificaciones del lenguaje en el que se desarrolle, para su aprovechamiento.

Bajo la idea de promover la accesibilidad en estos vídeos a nivel audiovisual y técnico, se estudian los requerimientos que se han de cumplir para un futuro desarrollo tecnológico que permita al usuario disponer de la transcripción a la vez que se adapta el código que proporciona la plataforma para cumplir los criterios de accesibilidad.

Para el estudio de los criterios que se deben considerar, se ha tomado como documento de referencia el estándar técnico estable y referenciable de las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG 2.0), que cuentan con un reputado respaldo internacional (UNE, 2012). Documento en el que se basa, entre otras, la ISO/IEC 40500 y la UNE 139803:2012. Dicha especificación ha sido desarrollada por la Iniciativa de Accesibilidad en la Web (WAI) –perteneciente al World Wide Web Consortium–, que vela por la accesibilidad de la web (Guasch Murillo *et al.*, 2012, p. 102). Se ha realizado un análisis exhaustivo de la totalidad de los criterios de conformidad recogidos en la especificación citada con el fin de identificar aquellos criterios de accesibilidad que se han de considerar para la mejora de la accesibilidad de los vídeos alojados en las plataformas estudiadas.

De acuerdo con el principio «perceptible», es necesario que se aporten alternativas textuales para todo aquel contenido no textual de modo que facilite la conversión a otros formatos que las personas pueden requerir. Dicho principio se concreta, entre otras pautas, en la «distinguible», que define los criterios de conformidad, «contraste (mínimo)» y «redimensionar el texto» objeto de estudio de la investigación.

Según los preceptos del criterio de conformidad «contraste (mínimo)», deberá respetarse la relación de contraste 4.5:1 entre el texto y el fondo del texto (a excepción de textos e imágenes de gran tamaño, que deberán alcanzar 3:1) y textos e imágenes accesorios que pertenecen a un elemento inactivo que no aporta información ni significado durante la navegación, así como logotipos corporativos, que no deberán cumplir ningún requisito de contraste.



El criterio de conformidad «redimensionar el texto» recoge, a excepción de los subtítulos y las imágenes, que el resto del texto podrá ser redimensionado sin necesidad de tecnologías asistivas para alcanzar el doble de su dimensión (200%) sin alterar las funciones y los contenidos.

Atendiendo a los requisitos que deben considerarse para la incorporación de subtítulos y transcripciones en vídeos, será necesario acogerse a la pauta «medios tempodependientes» perteneciente al principio «perceptible», que establece la necesidad de incluir alternativa textual en el vídeo en *streaming* a través de subtítulos y transcripción. Si bien es importante reseñar que en todo momento deberá perseguirse que la operatividad de la aplicación sea de extrema sencillez para garantizar la usabilidad de la misma, tanto a nivel de uso interno y gestión de contenidos como de interfaz de usuario.

OBJETIVOS

El objetivo principal persigue promover la incorporación de los vídeos como material educativo en las aulas virtuales complementando carencias pedagógicas y relativas a la accesibilidad.

Los objetivos específicos a través de los que se concreta el objetivo principal son el estudio de dos plataformas de alojamiento de vídeos, YouTube y Vimeo, así como el análisis de los criterios de conformidad en materia de transcripciones, subtítulos, contraste entre texto y fondo y redimensión de la transcripción de acuerdo con lo recogido en las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG 2.0), ofreciendo de esta forma varios formatos y posibilidades para que puedan escoger la opción que mejor se adapte a sus necesidades y estilos de aprendizaje.

CONCLUSIONES

El análisis de diferentes plataformas de vídeos, así como el estudio de las pautas WCAG 2.0 que se desean abordar y que aplican estas soluciones, permiten determinar que es posible diseñar una solución que mejore las características de accesibilidad cumpliendo los objetivos específicos planteados.

La mejora relativa a la accesibilidad supone un avance importante. La incorporación de ofrecer un texto alternativo con la transcripción de los contenidos permite que cualquier usuario pueda disponer de los mismos, aunque acceda desde un lector de pantalla o un navegador. De esta forma, se garantiza que aquellos que no puedan acceder al vídeo por lo menos puedan disponer del contenido.

Asimismo, la garantía de la compatibilidad con la mayor parte de navegadores actuales contribuiría a evitar incidencias, para que los usuarios puedan descargar los contenidos sin necesidad de *software* o aplicaciones independientes.

Por otra parte, proporcionar las transcripciones no es solamente útil de cara a mejorar la accesibilidad, sino también para facilitar un estudio más autónomo y adaptado a las necesidades de los estudiantes. Disponer de estos contenidos en un archivo permite no depender de un ordenador o conexión a Internet para repasar los contenidos tratados y ofrece mayor autonomía al estudiante. Entre otras posibilidades, facilita prácticas de estudio como el subrayado y permite realizar búsquedas.

En conjunto, se puede afirmar que la solución a diseñar debe permitir disponer de unos recursos más accesibles y funcionales, cuyo uso no entraña mayores dificultades que las necesarias para incorporar cualquier otro vídeo. De esta forma, se puede concluir que la idea de favorecer la accesibilidad y ofrecer la posibilidad de descargar la transcripción es una práctica factible, recomendada y aconsejable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, C. (2010). How web video powers global innovation. TED. Recuperado (19.01.2017) de http://www.ted.com/talks/chris_anderson_how_web_vídeo_powers_global_innovation.html
- Bravo, J. (1992). *¿Qué es el vídeo educativo?* Madrid: ICE de la Universidad Politécnica.
- Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Dotjay's Lab (2015). Test: Screen Readers and the iframe Element. Recuperado (18.01.2017) de <http://lab.dotjay.co.uk/tests/screen-readers/iframes/>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- García Sempere, P. J. (2014). El vídeo en la educación. Creación de subtítulos para romper barreras de accesibilidad. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 2, 107-117.
- Guasch Murillo, D. et al. (2012). *Manual para alcanzar la inclusión en el aula universitaria: pautas de accesibilidad arquitectónica, tecnológica y pedagógica para garantizar la igualdad de oportunidades en la docencia universitaria*. Vilanova i la Geltrú: Observatorio Universidad y Discapacidad. Obtenido el 6 de septiembre de 2016 desde el repositorio de CATAC (Cátedra de Accesibilidad – Universitat Politècnica de Catalunya).
- Hernández, G. (1998). El vídeo en el aula. En *Didáctica de los Medios de Comunicación. Lecturas*. México: SEP.
- Martínez, A., Graieb, A., Fantini, V. y Joselevich, M. (2015). *Los medios audiovisuales en el aula. Una propuesta para su inclusión pedagógica*. La Plata. Recuperado (17.01.2017) de https://www.researchgate.net/publication/295918560_Los_medios_audiovisuales_en_el_aula_una_propuesta_para_su_inclusion_pedagogica



Martínez-Liébana, I. (2005). Universidad y discapacidad visual: un esclarecimiento fenomenológico de sus bases filosóficas y sus elementos esenciales. *Revista de Ciencias de la Educación. Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 203, 483-504.

ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado (20.01.2017) de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Peláez, A. F., Ballesteros, B., Ricardo, C., Manotas, E. M., Choles, H., Aarón, M. ... Villa, V. (2013). Construcción de vídeos educativos, una experiencia para aprender entre todos: acercándonos a la realidad sobre el uso de medios audiovisuales para el desarrollo pedagógico. *Revista Q. Tecnología, Comunicación y Educación*, 7(14), 1-17.

UNE 139803:2012 (2012). Requisitos de accesibilidad para contenidos en la web. Recuperado (21.01.2017) de <http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0049614#.WiiLvVPhCUk>

LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA COMO METODOLOGÍA DE EMPODERAMIENTO E INCLUSIÓN

Rodrigo Moriche, M^a Pilar¹, Vallejo Jiménez, Silvia Isabel²

Universidad Autónoma de Madrid, España
¹pilar.rodriago@uam.es, ²silviavallejojimenez@gmail.com

Resumen. Este trabajo surge a partir del proyecto de investigación HEBE¹²⁸, cuyo objetivo principal es generar conocimiento sobre los espacios, momentos y procesos que se identifican como empoderadores en la juventud.

Se pretende enriquecer y complementar la muestra del proyecto HEBE ampliando los criterios de selección a jóvenes con discapacidad intelectual (DI)/jóvenes sin DI. Se equipara de este modo la perspectiva inclusiva dentro del grupo de jóvenes por encima de las características definitorias del propio subgrupo. Es decir, los jóvenes con DI moderada se definen y caracterizan en primer lugar como jóvenes, y de manera secundaria como jóvenes con DI.

Las limitaciones mentales y las representaciones sociales que subyacen a los planteamientos no inclusivos se sustentan en la falta de visibilidad del colectivo como parte integrante del grupo de jóvenes en investigaciones sesgadas por el criterio de la propia discapacidad.

Esta investigación trata de encontrar nexos de unión mediante la aplicación de una metodología de evaluación participativa entre jóvenes con y sin DI, esperando encontrar similitudes generacionales en el proceso.

Para ello, se utilizan los criterios de accesibilidad cognitiva y la estrategia de diseño universal en el planteamiento de la metodología de la evaluación participativa. Se pretende, desde un enfoque psicosocial de la discapacidad, evidenciar la necesidad de realizar los ajustes metodológicos necesarios a las características individuales de las personas, sin excluir a los jóvenes con DI de los procesos de investigación participativa.

Palabras clave: empoderamiento, inclusión, jóvenes, discapacidad intelectual, evaluación participativa.

¹²⁸ Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes: Análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil. Ref. EDU2013-42979-R



MARCO TEÓRICO

La participación como derecho desde la ética pública, la corresponsabilidad democrática y el bien común

La participación facilita que los jóvenes, independientemente de sus circunstancias personales, aprendan y ejerzan los valores fundamentales y los principios éticos, aspectos cruciales para vivir y relacionarse en los Estados de derecho.

Según Novella, Soler, y Úcar (2015), es importante que la ciudadanía participe en la toma de decisiones sobre aquello que les afecta, además de su implicación en el diseño de políticas, lo que permitirá que puedan tener vidas más completas y más ricas socialmente.

Son tres los pilares en los que se sustenta el derecho a participar: el papel determinante de la ética pública, la corresponsabilidad democrática y el bien común. Tres pilares interconectados y en simbiosis permanente.

Respecto a la ética pública la participación puede ser un escenario privilegiado para poner en práctica, los derechos fundamentales y las responsabilidades civiles, sin límites discriminatorios, sesgados o exclusivos. A este respecto, Soto (2010) citaba a Rorty (1995), quien concedía una definición inclusiva y filantrópica de ética pública, al exponer qué son las prácticas, sensibilidades y simpatías que amplían el compromiso de los individuos con los demás.

El concepto de corresponsabilidad democrática hace referencia a aquella responsabilidad social y personal que poseen los ciudadanos por la cual, defienden sus derechos, ejercen sus responsabilidades cívicas y como expone Trilla (2014, p.33) al presentar su modelo para entender la ciudadanía: “les hace estar comprometidos con la mejora de la ciudadanía de los demás”.

En lo referido al concepto de bien común, destacar que se trata de un bien recíproco: la comunidad, a través de sus recursos e instituciones participa aportando bienes (materiales o inmateriales) al individuo, para que éste pueda interactuar socialmente y desarrollarse plenamente, un ser humano que, a su vez, se involucra (en mayor o menor medida), en la perdurabilidad, mantenimiento o mejoras de la comunidad. Zamagni (2012) explicó el bien común como una expresión matemática, el producto (no la suma) de los bienes aportados por cada una de las personas que pertenecen a una comunidad:

$$\text{Bien común} = b_1 \times b_2 \times b_3 \dots \times b_n$$

(b= aportación de cada persona, x= la operación de multiplicación)

La sostenibilidad del bien común requiere de la participación solidaria, universal y corresponsable de todos “los bienes individuales”, sin exclusiones. Entendiendo como bien individual lo que cada uno decide libre y de manera responsable, aportar por lo que es, a la comunidad en la que interactúa, a fin de hacerla perdurable y mejorable para todos. Si un bien individual posee valor 0 (no

participación) o se aproxima a ese valor numérico, el bien común se resiente, sufre un detrimento, un deterioro o incluso su desaparición. Sin embargo, cuando se incorporan a esta expresión matemática nuevas participaciones, el bien común se multiplica, se enriquece. En esta lógica, cabe preguntarse, cuánto podrían aportar al bien común todas las personas que aún quedan excluidas de esta participación social debido a barreras cognitivas o de otra índole...

Como todos los derechos, la participación no puede ejercerse si no se posibilita. Pero previo a esto, se precisa una toma de conciencia política, institucional y social acerca de la importancia de que las personas, independientemente de su condición, puedan tomar parte en los asuntos que les conciernen de forma libre, voluntaria, y responsable. Se trata por tanto de ejercer un derecho inherente a cualquier comunidad nacida en la cuna de la democracia. En palabras de Novella y Trilla (2014, p.16): “Dar valor a la participación, incorporarla como una cosa valiosa entre nuestros referentes personales y sociales configura nuestro saber ser y estar”.

Este estudio se decanta por un tipo de participación no simbólica, que reclama un mayor protagonismo por parte de los jóvenes con DI, apoyándose y generalizando el argumento de Novella y Trilla (2014), acerca de que la participación juvenil también goza de multidimensionalidad en su propio concepto, generando efectos trascendentes y vitales (adquisición de múltiples competencias personales y sociales) cuando se aborda desde enfoques educativos y formativos.

Adecuación de criterios de accesibilidad cognitiva y diseño universal para la participación y el empoderamiento juvenil de jóvenes con DI

La integración psicosocial de las personas con discapacidad ha avanzado durante los últimos años desde una visión crítica y negativa hasta una perspectiva más integradora. (Palacios, 2008). Desde este planteamiento, la triada ética pública-corresponsabilidad democrática-bien común, así como la participación juvenil en evaluaciones significativas que contribuyan a la adquisición de protagonismo de sus propias vidas y a la transformación social, no ha de seguir siendo una asignatura pendiente para ciertos colectivos, como el caso de los jóvenes con DI o déficits cognitivos.

La Ley 51/2003 de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y el Real Decreto 366/2007 sobre las condiciones de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con el Estado, ya promovían la participación e inclusión social de estos colectivos.

Pero el reto persiste: se trata de conseguir una información que traspase el filtro de la accesibilidad cognitiva, dando la oportunidad a aquellas personas con déficits intelectuales a empoderarse al igual que sus conciudadanos.

Por tanto, se antoja necesario adecuar recursos y metodologías, abrir espacios, y ofrecer oportunidades, para que las personas con DI puedan adquirir, hasta el máximo de sus posibilidades, competencias para la gestión de la información y la



participación. Competencias sin las cuales, el empoderamiento y la autodeterminación, no se establecerán desde la equiparación de derechos.

A su vez, y en coherencia con los nuevos paradigmas de inclusión, se trata de facilitar contextos universales para que estas personas puedan concebirse e integrarse como participes en la sostenibilidad del bien común o interaccionar de forma protagónica en los procesos de transformación social. En definitiva, sentirse plenamente integrados en sus comunidades.

El Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED, 2016) menciona que las capacidades cognitivas - atención, percepción, memoria, resolución de problemas, comprensión, toma de decisiones o procesamiento del lenguaje- posibilitan conocer y entender lo que nos rodea a través del procesamiento de la información. Si la persona presenta alguna dificultad en estas capacidades, su participación social se ve reducida, pues se ve avocada a enfrentarse a un entorno difuso.

Para Fuente y Hernández-Galán (2014), la accesibilidad universal es una condición ineludible para el ejercicio de los derechos por todos los individuos y en igualdad de condiciones, pues es medio para superar obstáculos y barreras. Además de facilitar y estimular el ejercicio intelectual en las personas con discapacidad (Fuente y Sotomayor, 2009).

Por su parte, en la Guía práctica de accesibilidad cognitiva en los centros educativos del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (CNIIE-MECD, 2014) se considera que entornos, procesos, servicios, bienes, dispositivos... son cognitivamente accesibles cuando resultan de comprensión o entendimiento sencillo (2014, p.11). A su vez, han de ser comprensibles y practicables por todas las personas en condiciones de comodidad, seguridad, autonomía y naturalidad.

Con este prisma, la barrera que impide referenciar a los jóvenes con DI como pertenecientes al grupo de jóvenes, se rompe cuando se establecen los criterios adecuados sobre accesibilidad cognitiva diseñando un modelo universal válido y comprensible para todo el colectivo.

Sobre la evaluación participativa dirigida a jóvenes

En 2005, Gawler presentaba para UNICEF el documento *“Useful tools for engaging Young people in participatory evaluation”*. En él se explica cómo las evaluaciones participativas con la juventud, dependen de una variedad de recursos metodológicos para fomentar la reflexión, la creatividad, el debate, la adquisición de destrezas a través de un mayor protagonismo de los jóvenes actores, y son accesibles a los grupos marginales y vulnerables, mientras que otro tipo de evaluaciones más convencionales, buscan únicamente una rendición de cuentas.

Continúa señalando, que en las evaluaciones participativas los jóvenes se implican e interaccionan más activamente, y los aspectos evaluables son más significativos y cercanos para ellos, incrementándose el compromiso y la responsabilidad mutua. Es una vía más que adecuada para el logro de un mayor

empoderamiento juvenil, además de mantener un potencial para generar transformación social. Para que ello ocurra, es necesario que se plantee desde un mediador-facilitador, un rol, donde la persona adulta, también aprenda del proceso participativo, rompiendo sus creencias limitadoras sobre los jóvenes.

Gong y Wright (2007) ensalzan la importancia de tomar conciencia de que en la participación significativa juvenil en los procesos de evaluación, se requiere conocer con esmero cómo la juventud aprende, de ahí la necesidad de seleccionar y aplicar rigurosamente las condiciones e instrumentos para permitir a los jóvenes desarrollar competencias (Kress, 2006), citado por los autores anteriores.

Novella et al. (2015) recogen los puntos que según Jennings et al. (2013) deben tener en cuenta cualquier programa de empoderamiento juvenil, refiriéndose de manera más concreta a un entorno acogedor seguro, participación e implicación significativa, equidad en el poder compartido entre adultos y jóvenes, implicación en la reflexión crítica sobre procesos interpersonales y sociopolíticos, participación en procesos sociopolíticos para el cambio e integración del empoderamiento a nivel individual y comunitario. Obteniéndose, en el caso de tenerlos en cuenta, beneficios como aumento de la autoestima, seguridad y competencias participativas, y cooperativismo, entre otros.

Como apunta Núñez (2015), “el objetivo principal de la EP es que expertos y no expertos en evaluación participen conjuntamente en las actividades necesarias para generar un conocimiento evaluativo compartido sobre las acciones en las que participan”. El mismo autor señala la complejidad del propio proceso, por lo que requiere de la necesidad de establecer, como investigadores, un proceso sistemático y metódico, donde se monitorice continuamente las variables y las acciones de los participantes.

Desde la investigación que se plantea, se considera imprescindible contar con jóvenes con DI así como con jóvenes sin DI, como activos analistas de sus procesos de empoderamiento, capaces de diseñar propuestas socioeducativas que permitan romper creencias limitadoras frente a aquel colectivo, mostrando de este modo las capacidades que les unen como grupo de jóvenes.

Los resultados que se pretenden obtener con esta metodología es proporcionar herramientas para discernir aquellos elementos que los impulsan y optimizan, siendo capaces de mostrar el significado que ellos le otorgan.

OBJETIVOS

Con el propósito de profundizar sobre el empoderamiento en las personas con DI en las diferentes condiciones expuestas y, dada la importancia de establecer programas que fomenten esta potencialidad, el objetivo general de este trabajo consiste en describir y comparar el nivel de empoderamiento en personas con DI, y detectar similitudes con otros perfiles de jóvenes que permitan establecer, desde un planteamiento inclusivo, acciones concretas para su práctica.



Este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Desarrollar un proceso de evaluación participativa con jóvenes con DI moderada.
2. Medir el nivel de empoderamiento de un grupo de personas con DI moderada.
3. Averiguar si existen diferencias en el nivel de empoderamiento entre jóvenes con DI y jóvenes sin DI.
4. Construir un significado consensuado por el grupo de jóvenes para el concepto de empoderamiento juvenil.
5. Definir y validar una batería de indicadores de empoderamiento juvenil.
6. Relacionar los indicadores de empoderamiento juvenil con espacios, momentos (tiempos) y procesos en los que se desarrolla la vida de los jóvenes.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En el proceso de evaluación participativa que planteamos el grupo de jóvenes, junto al equipo de investigadores expertos en evaluación, va a realizar una valoración de unos documentos, previamente elaborados en el proyecto HEBE, en los que se han hecho unos planteamientos teóricos y prácticos respecto a lo que significa el empoderamiento juvenil y en los que se presentan, también, los indicadores a través de los cuales es posible identificarlo.

Se va a desarrollar un proceso de evaluación participativa con varios grupos de jóvenes para que los propios jóvenes construyan una conceptualización compartida sobre lo que significa el empoderamiento juvenil; para identificar indicadores de empoderamiento juvenil; y para ponerlos, por último, en relación con los espacios, momentos o procesos en los que se desarrolla la vida de los jóvenes en tanto que grupo o configuración social.

En el proceso de evaluación participativa, los jóvenes junto con el equipo de investigadores expertos en evaluación, realizan una valoración de unos documentos, previamente elaborados por el grupo de investigación y adaptados cognitivamente, en los que se han hecho unos planteamientos teóricos y prácticos respecto a lo que significa el empoderamiento juvenil y en los que se presentan, también, los indicadores a través de los cuales es posible identificarlo.

Se configuran cuatro grupos de jóvenes a partir de un criterio intencional o de conveniencia vinculado al territorio y a la facilidad de acceso por parte del equipo de investigación. Los cuatro grupos se constituyen y ubican en la Comunidad de Madrid, respectivamente, en el campus de la Universidad Autónoma de Madrid, en una ciudad metropolitana, y dos grupos en un distrito del noroeste del municipio.

Cada uno de los grupos de jóvenes va a estar constituido por entre 12 y 15 jóvenes, y por 2 investigadores expertos en evaluación que acompañan y lideran, en un primer momento, el desarrollo del proceso.

Está previsto que la evaluación participativa se desarrolle en un periodo temporal de unos 2 meses. Se calcula que se va a realizar una sesión presencial de trabajo semanal de aproximadamente 2 horas de duración cada una. Es previsible que el grupo motor diseñe y plantee la realización de tareas a realizar entre las diferentes sesiones presenciales.

Los diferentes grupos de trabajo desarrollarán su evaluación participativa a partir de talleres donde se planificarán y llevarán a cabo las acciones para alcanzar la meta fijada.

Aunque los investigadores han hecho un diseño previo de cómo podría desarrollarse, el proceso de evaluación participativa es definido y planificado con y por los jóvenes, se pretende que lo transformen para adaptarlo a sus necesidades y a sus posibilidades.

RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados esperados se relacionan con las propias pretensiones de la evaluación participativa: lograr un espacio de empoderamiento mediante una acción participativa, en la que los jóvenes con DI moderada se hacen conscientes de sus espacios, momentos y procesos empoderadores en relación con sus propias vidas. De este modo, conjugamos la perspectiva inclusiva, al planteamiento inicial establecido para el grupo de jóvenes en general.

Se pretende que la adecuación de la metodología mediante herramientas de accesibilidad cognitiva, y de diseño universal, se incorporen de acuerdo a las demandas del grupo; es decir, aunque en la planificación de las sesiones se recogen todas las adaptaciones posibles, serán los propios grupos de manera independiente, junto con los facilitadores y expertos, quienes requerirán del uso de ellas o no. De este modo, nos acercamos a la propuesta de procesos inclusivos en metodologías de investigación participativas desde un enfoque integrador como propuesta de modelo para futuras aplicaciones en el campo científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belinchón M. et al., Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2014). Accesibilidad cognitiva en los centros educativos. Recuperado (30.01.2017) de file:///C:/Users/usuario/Downloads/Accesibilidad%20cognitiva%20en%20educacion.pdf



Fuente Y. y Hernández-Galán J., Revista Internacional de Sociología (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación como entorno de convergencia tecnológica. Recuperado (30.01.2017) de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewArticle/588>

Gallardo et al, FEAPS Madrid. (2014). Accesibilidad Cognitiva Guía de recomendaciones. Recuperado (30.01.2017) de <http://www.plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2015/08/GuiaderecomendacionesAccesibilidadcognitiva.pdf>

Gawler M, UNICEF CEE. (2005). Useful tools for engaging young people in the participatory evaluation. Better evaluation. Recuperado (20.01.2017), de <https://issuu.com/learneasy/docs/tools-for-participatory-evaluation>

Gobierno de España, (2003). Ley 51/2003, de 2 diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado (29.01.2016), de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-22066>

Gobierno de España, (2007). Real Decreto 366/2007, de 16 marzo, por el que se establecen las condiciones de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con la Administración General del Estado. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado (29.01.2016), de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6239>

Gong J. and Wright D. (2007). The Context of Power: Young People as Evaluators. American Journal Evaluation. Recuperado (20. 01.2017) de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1098214007306680>

Novella, A.; Soler, P; Úcar, X. (2015). Investigando el empoderamiento juvenil desde y con los jóvenes. La planificación de un proceso de evaluación participativa. pp.744-759. En Villaseñor, K.; Pinto, L.; Fernández, M.; Guzmán, C. (Coords.) (2015) Pedagogía Social. Acción social y desarrollo. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).

Novella, A.M et al. (2014). *Participación infantil y construcción de ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.

Núñez López, H. (2015). *Evaluación participativa en la acción comunitaria. Aproximaciones teórica y metodológica*. Madrid: Popular.

Observatorio Estatal de la Discapacidad, (2016). La accesibilidad cognitiva en España. Estado de Situación. Recuperado (30.01.2017), de <http://observatoriodeladiscapacidad.info/novedades/74-la-accesibilidad-cognitiva-en-espana-estado-de-situacion-observatorio-estatal-de-la-discapacidad.html>

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: Grupo editorial CINCA.

Soto L. (2010). La ética de la función pública. Recuperado (04.2016) de <http://es.slideshare.net/tluzardi/etica-en-la-funcin-pblica>.

Zamagni, E (2012). Por una economía del bien común. *Revista de Empresa y Humanismo*, Volumen XVII, nº 2, 2014, 77-88.

CUESTIONAR LA HETERONORMATIVIDAD EN LA UNIVERSIDAD: EL TANGO QUEER EN CIENCIAS DEL DEPORTE

**Pereira-García, Sofía¹, Devís-Devís, José², López-Cañada, Elena³,
Pérez-Samaniego, Víctor⁴, Fuentes-Miguel, Jorge⁵**

Universidad de Valencia, España

¹Sofia.Pereira@uv.es, ²Jose.devis@uv.es, ³Elena.Lopez-Canada@uv.es,

⁴Victor.M.Perez@uv.es, ⁵Jorge.Fuentes@uv.es

Resumen. La heteronormatividad impregna diferentes estructuras y prácticas sociales, entre ellas los bailes. Tradicionalmente los dúos de baile están compuestos por parejas mixtas de género. A pesar de que los pasos difieren ligeramente, los roles que mujeres y hombres deben performar están claramente delimitados y definidos. Ellos, 'los que mandan', guían a sus parejas y deciden qué pasos de baile deben dar. Ellas, 'las seguidoras', sin control ni autonomía, siguen las indicaciones de sus compañeros. El tango es uno de los bailes más sexualizados, donde la diferencia de género es corporeizada de forma extrema. La vestimenta utilizada, la letra de las canciones y las interacciones que surgen imitan y reproducen la heteronormatividad. Sin embargo, desde una perspectiva queer, algunos estudios se han acercado al baile y sus posibilidades para cuestionar las estructuras de género tradicionales. En esta comunicación presentamos una experiencia educativa llevada a cabo con alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Mediante un relato ficticio, lxs participantes se aproximan al sistema heteronormativo como ideología que permea la educación física. Posteriormente practican tango queer para sentir con su cuerpo roles de género diferentes a los acostumbrados. Sus experiencias y reflexiones sobre la práctica se recogen a través de entrevistas y cuestionarios con preguntas abiertas. Los datos obtenidos se analizaron mediante un análisis categórico estructural con la finalidad de encontrar aspectos generales y particulares, identificándose cuatro temas principales. Los resultados permiten (re)pensar el baile como una actividad que contraviene el orden heteronormativo y posibilita la identificación con diversas identidades sexo/género.

Palabras clave: tango queer, trans, educación



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El sistema heteronormativo se nutre de la creación de categorías binarias para establecer jerarquías entre los términos. En relación con las identidades de género, las categorías de hombre y mujer, creadas de forma complementaria y contrapuesta, son un claro ejemplo de ello. Este sistema heteronormativo de género, permea diferentes estructuras y esferas de la sociedad. El ámbito físico-deportivo es una de ellas. Por lo general, mujeres y hombres compiten separados en la mayoría de disciplinas deportivas. Sin embargo, ciertas actividades requieren la presencia y colaboración de ambos, como ocurre con el baile. Tradicionalmente, los dúos de baile están compuestos por parejas mixtas de género. A pesar de que los pasos difieren ligeramente, los roles que mujeres y hombres deben performar están claramente delimitados y definidos. Ellos, los “líderes”, guían a sus parejas y deciden qué pasos de baile deben dar. Ellas, “las seguidoras”, sin control ni autonomía, deben dejarse guiar y seguir las indicaciones de sus compañeros.

El tango ha sido descrito como uno de los bailes más sexualizados que existen, donde se corporeiza la diferencia de género de una forma más extrema. La vestimenta de lxs bailarines, la letra de las canciones y las interacciones que surgen con el tango imitan y reproducen la heteronormatividad (Davis, 2015). Desde una perspectiva queer, algunos estudios se han acercado al baile y sus posibilidades para cuestionar las estructuras de género tradicionales. En concreto, el estudio de Larsson, Quennerstedt y Öhman, (2014) describe una experiencia educativa desarrollada en la Educación Física escolar. En ella, la asignación aleatoria de los roles en lugar de una asignación basada en el sexo del alumnado proporcionó un contexto de reflexión. También la transformación del vocabulario empleado para asignar a lxs bailarinxs, en lugar de invocar a las mujeres y a los hombres, posibilitó posicionar el baile desde una visión no binaria de género. Otros estudios como el realizado por Pellarolo (2008), también plantean la queerización del tango a través de la performance estética de lo *drag* y el *cross-dressed*, lo que permite que tengan lugar procesos de inscripción corporal con la desidentificación. Algunas propuestas más modestas sugieren que el tango se convierte en tango queer desde el momento en que no se ponen en práctica características tradicionales asociadas al baile, como por ejemplo el hecho de que las mujeres no lleven tacones y vistan pantalones en lugar de vestidos ajustados (Davis, 2008).

OBJETIVOS

a) Reflexionar sobre los supuestos y prácticas hegemónicas que se encuentran tras la actividad física y el deporte y, en concreto, el baile, así como los mecanismos que tiene esta última actividad para reproducir el sistema sexo/género.

b) Aprender que dichas actividades pueden modificarse para contravenir ese mismo orden y lograr que sean más respetuosas con cuerpos diversos.

c) Experimentar con y a través del cuerpo roles de sexo-género diferentes a

las que el alumnado está acostumbrado.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La práctica se llevó a cabo con el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, enmarcada en el contenido sobre las ideologías de género que contiene la asignatura de segundo curso 'Educación del Movimiento'. El desarrollo de esta experiencia fue dividida en tres partes, las cuales se explican a continuación:

Relato ficticio

En la primera parte, con el objetivo de introducir el tema de las ideologías de género, se comenzó con la lectura de un relato ficticio sobre las experiencias de Mar, una estudiante de secundaria antes llamada Mario, en las clases de educación física que decide hacer pública su identidad trans. El relato de ficción titulado 'Escapar de mi cuerpo' (<http://escapardemicuerpo.blogspot.com>) estimula la imaginación de la alteridad trans entre el alumnado y desafía las creencias limitantes sobre este colectivo. A continuación, se dio paso a la lectura de un fragmento de "la entrevista a Dani", un chico trans que cuenta sus experiencias reales en espacios deportivos. Tras estas lecturas, se realizó un pequeño debate entre el alumnado a partir de las siguientes cuestiones: "¿Qué dificultades y problemas tienen Mar y Dani?", "¿Qué buscan y necesitan de las clases de Educación Física, del profesorado y alumnado?", "¿Qué papel cumple el profesorado de Educación Física?", "En relación con la expresión de la identidad de género, ¿qué papel juega la Educación Física?", "¿Cómo te enfrentarías como docente a casos similares?". Las reflexiones planteadas en clase confluyeron en la necesidad de introducir prácticas físico-deportivas más inclusivas con las diferentes expresiones sexo-género.

Tango queer

Una vez se comentó y reflexionó sobre las lecturas, y previamente a la sesión práctica de tango queer, se pasó un cuestionario individual de preguntas abiertas en el que debían responder de forma anónima a las siguientes cuestiones: "¿Te gusta bailar? ¿Por qué?" "¿Has bailado antes? ¿Qué tipo de bailes? ¿Qué rol sueles adoptar y en qué contexto?", "¿Crees que los bailes se encuentran sexualizados? ¿Por qué?", "¿Crees que son importantes los roles de género en el baile?", "¿Cómo reacciona tu entorno social ante el hecho de que practiques algún tipo de bailes?", "¿Conoces el tango queer?" El cuestionario iba acompañado de un consentimiento informado en el que el alumnado autorizaba su participación voluntaria en la investigación y en la posterior publicación de sus resultados. De igual modo con dicha autorización el alumnado consentía que la sesión práctica fuera filmada.



Tras dejarles un tiempo para contestar al cuestionario se dio comienzo a la sesión de tango queer. La práctica fue dirigida por una profesora experta en tango queer y se llevó a cabo mediante la siguiente estructura:

- En la parte inicial se realizó un breve calentamiento con distintos ejercicios de movilidad articular y relajación que cada alumnx ejecutaba de forma individual. A continuación, el grupo fue dividido en dos subgrupos, por un lado aquellxs que preferían desarrollar el rol de mujer durante el baile y, por otro lado, aquellxs que querían tener el rol de hombre. Algunxs de ellxs utilizaron vestimenta aportada por el profesorado según el rol establecido (faldas, vestidos, pantalones...). Una vez divididxs, se propuso la idea de ‘sacar a bailar’ a una persona del grupo opuesto.
- A continuación, por parejas y tras la enseñanza en unas técnicas básicas de tango, el alumnado iba desarrollando los diferentes movimientos acorde al rol establecido e intercambiando posiciones con su pareja de baile, de manera que todxs ‘mandaban’ o ‘seguían’ según la posición correspondiente. También se realizaban intercambios de pareja.
- Posteriormente se ejecutaron diferentes pasos de tango por tríos y se fueron añadiendo grupos de más personas hasta finalizar con todo el grupo unificado, inmerso en un abrazo conjunto.

Una vez finalizada la actividad se volvió a pasar un cuestionario con diferentes preguntas abiertas en las que se reflexionaba acerca de la práctica realizada. Las preguntas a las que debían contestar anónimamente y con sinceridad fueron las siguientes: “¿Qué opinas de la actividad? ¿Qué te ha llamado más la atención y por qué?”, “¿Cómo te has sentido interpretando el rol masculino y femenino?”, “¿Has disfrutado bailando en pareja? ¿En qué posición? ¿Por qué?”, “¿Llevarías a cabo la actividad como profesorx de Educación Física? ¿Por qué?”.

Por último, se realizó un debate final, también filmado, con todo el alumnado en el que se reflexionó sobre la práctica realizada y las experiencias vivenciadas durante el desarrollo de la misma.

Entrevista

Aquellxs alumnxs que, tras realizar la sesión práctica de tango queer, deseaban continuar en una segunda fase de la investigación fueron contactadxs para ser entrevistadxs. Finalmente, seis alumnxs participaron en esta segunda fase. Cuatro de ellxs realizaron la entrevista por parejas y otrxs dos de forma individual. El proceso de la entrevista en ambos casos comenzó con la visualización de diferentes fragmentos del vídeo filmado con el fin de evocar la experiencia en el alumnado. Seguidamente se llevó a cabo la entrevista semi-estructurada que partía de un guión previo elaborado con las siguientes cuestiones: “¿Qué sensaciones habéis tenido haciendo la actividad?”,

“¿Qué expresabais a través del movimiento?”, “¿Todxs tenemos un lado masculino y femenino? ¿Lo habéis sentido? ¿Existen lados masculinos y femeninos?”, “¿Qué papel jugaron las faldas/vestidos en la práctica del tango queer?”, “En el momento de elección de pareja con el movimiento de cabeza, ¿a quién elegisteis? ¿Por qué? ¿Rechazasteis a alguien?”, “¿Creéis que existieron resistencias en la clase o las tuvisteis vosotrxs mismxs hacia la actividad? ¿Qué tipo de resistencias eran?”, “¿Qué habéis aprendido con la actividad? ¿Para qué os ha servido la actividad? ¿Qué no habéis aprendido?”.

EVIDENCIAS

Una vez recogidos todos los datos, se utilizó un análisis paradigmático de contenido a partir de las respuestas del alumnado, tanto en los cuestionarios y entrevistas como en la visualización de la sesión filmada, con la finalidad de encontrar aspectos comunes y diferencias entre el alumnado. Los resultados obtenidos fueron agrupados en cuatro temas principales que se exponen a continuación:

El contacto heteronormativo

En la actividad desarrollada el alumnado bailó indistintamente con personas del mismo sexo y del sexo opuesto. Sin embargo, no todo el alumnado estaba acostumbrado al contacto con lxs otrxs. Belén, como otras alumnas aseguraba sentirse cómoda realizando la actividad. Los chicos, sin embargo, mostraron más resistencias, especialmente entre los más jóvenes, quienes manifestaron sentir momentos de vergüenza, incomodidad e inseguridad durante la práctica. Sergio, por ejemplo, reconocía que: “No me siento cómodo bailando, me da vergüenza, no sé si miedo escénico a que me vean o qué, pero no estoy a gusto”.

(

Im)posibilidad de ser otrx

En un primer momento el alumnado tuvo la opción de elegir el rol a performar. La mayoría escogió su mismo rol de género dado que, como Tamara reconocía, se sienten más seguros así. En un segundo momento el alumnado realizó una alternancia de los roles considerados ‘masculinos’ y ‘femeninos’ durante el tango queer. , La manera que lxs estudiantes tenían de construir esos roles es según una dicotómica posesión/carencia de liderazgo, donde la performance del rol masculino se centra en guiar el baile mientras que la performance femenina implica dejarse llevar. Esta simplificación de los roles pone de manifiesto la dificultad para ‘despojarse’ de un género y adoptar otro impropio. El alumnado reconocía no corporeizar el rol de género en su complejidad y muchos de ellxs no lograron expresar una marcada masculinidad o feminidad a través del baile. Por ejemplo, Valerio no notó la diferencia ni sintió nada diferente cuando bailaba con uno u otro rol. Esa dificultad no consciente para actuar desde otra posición de género también obstaculiza la



comprensión de las propias identidades de género como construcciones socioculturales.

El uso del humor

Las prendas de ropa (faldas y vestidos) aportadas por lxs docentes a la clase buscaban facilitar la adopción de los distintos roles. Estos facilitadores, utilizados de forma voluntaria por el alumnado, fueron considerados un elemento de diversión y entretenimiento. Un alumno, Francisco, define la risa como “el recurso fácil” y “recurso contra el miedo” ante una situación nueva que le generaba tensión. Especialmente el alumnado varón utiliza el humor y la burla como elemento de mediación y canal de expresión de la feminidad. Valerio reconoce que exageraba el papel femenino y lo hacía de “cachondeo”. A través de la burla y el humor este alumnado evita el peligro de ver su propia masculinidad cuestionada o amenazada en clase. Es la manera que tienen de superar su propia vergüenza o desorientación ante un rol que desconocen o no experimentan.

Incompetencia aprendida

La mayoría del alumnado participante declaraba no haber practicado con anterioridad ningún tipo de baile por parejas y revelaba sentimientos de incompetencia a la hora de realizar los distintos movimientos, independientemente del rol asignado. Así, aquellxs que no poseían una gran destreza en los pasos ejecutados durante la sesión, afirmaban sentirse más cómodxs haciendo el rol de mujer, es decir, dejándose llevar por la persona que hace de “líder”. Vicente, por ejemplo, comentaba sentirse más cómodo en la posición “de mujer, porque no se me daba bien dirigir y estaba mejor si alguien hacía de hombre porque me ayudaba a aprender”.

Aquellxs alumnxs que no quisieron participar en la práctica, justificaron su ausencia debido a esta incompetencia. Además, muchxs de ellxs aseguran que no llevarían a cabo, en un futuro, este tipo de actividades durante sus actividades profesionales, tal y como indica Cristian: “Puesto que me gusta muy poco bailar y no se me da bien, a menos de que fuera obligatorio, no llevaría a cabo esta actividad como profesor de educación física”.

CONCLUSIONES

El baile (y en particular el tango) es una de las expresiones contemporáneas donde la masculinidad y feminidad hegemónicas son construidas y reproducidas ritualmente. El tango queer ofrece una oportunidad privilegiada para reflexionar sobre dichas expresiones de género desde la perspectiva de la performatividad. También puede servir para desafiar este modelo y visibilizar experiencias transgresoras que rompan con este código de género asociado al baile. Es decir, la práctica de tango queer busca respuestas antihegemónicas a preguntas sobre el género, contribuyendo

de otra manera a la reflexión crítica entre el alumnado y generando un clima de mayor confianza y respeto durante las clases. Facilita que el alumnado tome conciencia de la ideología de la heteronormatividad y los efectos de su regulación al enfrentarse a una situación social en que se ven envueltos sus propios cuerpos. En definitiva, esta experiencia con alumnxs universitarios permite hacer del baile una práctica inclusiva y muestra cómo puede modificarse el curriculum para permitir que expresiones de género diversas emerjan en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Davis, K. (2015). Should a feminist dance tango? Some reflections on the experience and politics of passion. *Feminist Theory*, 16(1), 3-21.

Larsson, H., Quennerstedt, M., y Öhman, M. (2014). Heterotopias in physical education: towards a queer pedagogy? *Gender and Education*, 26(2), 135-150.

Olaya Aramo (s.f.). Tengo un tango. Recuperado (30.11.2016) de http://www.academia.edu/23169613/Tengo_un_tango

Pellarolo, S. (2008). Queering tango: Glitches in the hetero-national matrix of liminal culture production. *Theatre Journal*, 60(3), 409-431.



RESULTADOS EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS BAJO SITUACIONES SIMULADAS, EN JÓVENES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Valenzuela Toledo, Carolina¹, Barria Rojas, Solange ²
Díaz Parra, Abigail³, Arcos Polanco, Mirla⁴, Chacana Yordá, Carolina⁵

Universidad Central de Chile

¹cvalenzuelat@ucentral.cl, ²solange.barria@ucentral.cl,

³adiap@ucentral.cl, ⁴mirla.arcos@ucentral.cl, ⁵carolinachacana@ucentral.cl

Resumen. El proceso de incorporación de jóvenes en situación de discapacidad al mundo universitario ha sido complejo, sin embargo la Universidad Central de Chile, destaca como pionera en el país, logrando incorporarlos desde hace más de diez años a través del Programa Universitario de Formación Sociolaboral para personas en situación de discapacidad. El siguiente documento da cuenta de los resultados obtenidos en la aplicación sistemática de la Evaluación por Competencias bajo situaciones simuladas en estudiantes con discapacidad intelectual (DI) de primer y segundo año de formación. Dicha evaluación, surge de la adaptación del Examen Clínico Objetivo Estandarizado (OSCE) un sistema de evaluación por competencias, validado internacionalmente en el área de la salud. La Evaluación por Competencias bajo situaciones simuladas, de corte cualitativo, tiene como objetivo que los estudiantes movilicen sus conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos y desarrollados durante el periodo de formación en los ámbitos de Desarrollo de Habilidades Académicas Funcionales y uso de Tic's, Desarrollo Personal y Desarrollo Laboral. Los resultados revelados indican alta eficacia de la metodología y procedimiento evaluativo, dando cuenta de la adquisición, desarrollo y progresión de las competencias en los estudiantes de primer y segundo año de acuerdo con el perfil de egreso declarado en el programa de formación.

Palabras clave: formación laboral, inserción sociolaboral, discapacidad intelectual, competencias laborales, evaluación por competencias, inserción socio laboral.

1.- INTRODUCCIÓN

El Programa Universitario de formación sociolaboral para personas en situación de discapacidad intelectual de la Universidad Central de Chile (en adelante PRUFODIS), tiene como objetivo principal formar jóvenes para adaptarse y desenvolverse en diversos contextos laborales, favoreciendo su calidad de vida y posibilitando su promoción personal y laboral. Con diez años de funcionamiento, desde sus inicios se planteó ofrecer una formación especializada y personalizada, fundamentando su lineamiento curricular en la formación por competencias, constituyéndose en un programa que sustenta su formación en un modelo inclusivo (Valenzuela, Chacana, Orozco, Arcos, Valladares, 2015).

Durante los tres años de formación, se promueve en los estudiantes el desarrollo y movilización de competencias básicas, genéricas y específicas. Su diseño curricular contempla cuatro etapas que se desarrollan durante los tres años de formación: Evaluación inicial en cada ámbitos de formación para cada estudiantes, Determinación de las características de los puestos de trabajo en virtud del perfil de competencias de cada estudiante, Desarrollo de prácticas de aprendizaje laboral, y Diseño, Elaboración y presentación de la Memoria de Egreso de los estudiantes. Cada una de estas etapas, tiene como propósito evaluar y trazar un plan individualizado que permita la participación e integración de los jóvenes en diferentes ambientes en su incorporación y tránsito hacia la vida adulta (Valenzuela, Chacana, Orozco, Arcos, Valladares, 2015).

Competencias socio laborales

La formación basada en competencias debe sustentarse en potenciar las capacidades y potencialidades de cada estudiante utilizando metodologías y didáctica que favorezcan el desarrollo de aprendizajes, habilidades y destrezas que inciden positivamente en el acceso y mantenimiento del empleo. El enfoque de la formación basado en la competencia reivindica el carácter instrumental; desarrollar las competencias requeridas para el empleo, supone adquirir conocimientos de conceptos, procedimientos y actitudes. Estos elementos otorgan a las personas las capacidades para desenvolverse no tan solo en el empleo sino en otros ambientes familiares, culturales y sociales que se vinculan con las distintas dimensiones de la vida (Docampo y Morán, 2014).

Los modelos formativos en competencias pretenden disminuir la brecha entre el mundo educativo y el mundo del trabajo, es decir entre la formación teórica y la formación práctica. Por tal razón, la formación laboral en competencias (desde su inicio hasta la finalización) y la orientación vocacional, será primordial para la



integración laboral de las personas con DI. Para ello será fundamental ofrecer una formación adecuada a los requisitos del perfil laboral que van a ejecutar y un apoyo individualizado durante todo el proceso, lo que requiere de orientación profesional que considere la toma de conciencia de oportunidades; conocimiento de sí mismo como individuo, toma de decisiones y aprendizajes para las transiciones propias del crecimiento personal (Docampo y Morán, 2014). En esta misma línea, Jurado (1999) plantea que la formación laboral debe basarse en un modelo polivalente, lo que supone una gama de alternativas y posibilidades de desempeño en el campo laboral. Igualmente, el mismo autor expone que los métodos de evaluación se deben basar en virtud de lo que las personas con DI son capaces de hacer, enfocándose en sus competencias y demostrando su desempeño en una tarea.

Para desarrollar las competencias de empleabilidad en colectivos con DI se requiere de un equipo de profesionales que asuman el rol de mediador pedagógico, capaces de diseñar itinerarios de formación en la cual los jóvenes aprendan el desarrollo de dichas competencias (Cerrillo, 2010).

En concordancia con lo anterior es que al interior del PRUFODIS, surge la necesidad de adecuar el sistema de evaluación tradicional llevado a cabo desde sus inicios, de manera que otorgara certeza sobre el desarrollo y progresión de las competencias declaradas en su modelo curricular y perfil de egreso. Para ello, la Evaluación por Competencias bajo situaciones simuladas que se viene realizando en forma sistemática desde el año 2013, a partir de una adaptación tomada desde las Ciencias de la Salud, a través del *Objective Structured Clinical Examination* (OSCE), ha resultado de gran relevancia y eficacia.

El examen, que se constituye al mismo tiempo como un instrumento y un método de evaluación, está constituido por estaciones que conforman un circuito. Dicha evaluación permite evaluar tanto conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con el perfil de egreso del PRUFODIS.

En cada una de las tres estaciones que conforman el circuito, se simulan situaciones lo más cercanas posibles a situaciones reales, a las cuales los estudiantes se verán enfrentados en su vida cotidiana y que guardan relación con los ámbitos de formación que promueve y desarrolla PRUFODIS. Los estudiantes deben resolver la situación simulada movilizando sus recursos internos y en la cual el docente evaluador va observando y registrando el desempeño demostrado por el estudiante, además de realizar preguntas constantemente como forma de mediación.

OBJETIVOS

El examen por competencias bajo situaciones simuladas, tiene como objetivo observar en los/las estudiantes la movilización de sus recursos internos y externos, a partir de la integración de conocimientos y habilidades adquiridos durante la formación a partir de los diferentes ámbitos del currículo para desarrollar el perfil de egreso.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El examen de competencias tanto de primer como segundo año está diseñado para que los estudiantes movilicen sus competencias en situaciones de aprendizaje simuladas. Previo a la implementación del sistema evaluativo, se reúne el equipo técnico del PRUFODIS para determinar, de acuerdo a los tres ámbitos de formación (Desarrollo personal, Desarrollo Laboral y Desarrollo Habilidades Académicas Funcionales y Uso de Tics) cuales son las áreas de competencias más pertinentes de acuerdo al Perfil de Egreso y de acuerdo a la progresión de competencias que corresponda al año de formación en la cual se encuentra el estudiante (esto es, primer, segundo o tercer año de formación).

A partir de aquello, se elabora la situación simulada acorde al desarrollo de competencias junto con su respectiva rúbrica de evaluación. La actividad evaluativa consta de tres estaciones de trabajo y dos de descanso, en las cuales se contará con los evaluadores y sus respectivas rúbricas de evaluación. Los estudiantes son evaluados de manera individual.

En cada estación, referida a cada uno de los ámbitos de formación, se lleva a cabo similar modalidad con énfasis en las competencias correspondientes a cada nivel cursado; es así que el examen aborda en forma integrada las áreas de los tres ámbitos de formación, el/la estudiante se enfrenta a una situación simulada que evalúa competencias de los diferentes programas de estudio. Los estudiantes rotan en forma sucesiva y simultánea a través de las estaciones con una duración que varía entre 15 y 20 minutos por estación.

En la tabla 1 que sigue a continuación, se presenta el Diseño del circuito de Examen por Competencias bajo situaciones simuladas, describiendo las asignaturas involucradas en cada estación, los recursos y la situación simulada a la que se ven enfrentados cada uno de los estudiantes:

CONOCER AL FUTURO ALUMNADO MEDIANTE LA CONSTRUCCIÓN DE HISTORIAS DE VIDA

De la Rosa Moreno, Lourdes¹

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
de la Universidad de Málaga, España
Ldelarosa@uma.es

Resumen. Trabajar como docente de alumnado perteneciente a grupos no dominantes en la escuela supone, entre otros, dos tipos de retos: uno, superar no solo el desconocimiento, sino las frecuentes generalizaciones, prejuicios, tergiversaciones, reduccionismos, miedos, actitudes condescendientes... que es frecuente tener con respecto a estas personas, lo que desenfoca y limita la eficacia de la acción educativa; por otro lado, es una necesidad el que el alumnado maneje algunos recursos de investigación cualitativa en el desempeño profesional. En este texto se expone una práctica educativa donde el alumnado de Educación Primaria realiza Historias de Vida por medio de entrevistas cara a cara a personas adultas pertenecientes a dichos grupos. Esta metodología pretende responder modestamente a los dos desafíos inicialmente planteados.

Palabras clave: formación del profesorado, atención a la diversidad, metodologías centradas en el aprendizaje, historias de vida, grupos vulnerables.



MARCO TEÓRICO

Uno de los principios básicos del *aprendizaje*, para que este sea *significativo y relevante*, es que es preciso implicarse práctica y emocionalmente en las actividades de aprendizaje. Imponer, de forma descendente, cerrada y rígida, un contenido supuestamente único y neutral, ajeno a quienes se relacionan con él entraría en clara contradicción con el enfoque didáctico que pretendo que guíe el tipo de prácticas que presento en este texto: aquél en el que se sitúa el foco de atención más en el aprendizaje que en la enseñanza, en la actividad del alumnado más que en la de la profesora (De Miguel, 2006).

El diseño educativo potenciará, por tanto, el encuentro único e irrepetible del contenido de la disciplina con las personas implicadas (alumnado y profesorado) y, todo ello, en un contexto particular de acción (lugar de la materia en los planes de estudio, ratio del grupo, recursos, expectativas ante la asignatura, etc.).

Por otro lado, puesto que asumo que los y las maestras deben ser capaces de investigar, tanto sobre las realidades sociales donde trabajan, como sobre su propia práctica profesional de forma autónoma, entiendo que es necesario crear oportunidades que le permitan manejar instrumentos de investigación cualitativa y participar también, en la medida de lo posible, en la evaluación continua de la asignatura con críticas y propuestas de mejora a la misma.

Asimismo, la metodología del tipo de práctica que se va a desarrollar es la de “aprender haciendo” (*learning by doing*), ya que entiendo que es, no solo imposible, sino que no es deseable (por lo artificial e irreal), separar la teoría de la práctica (Pérez Gómez, 2003). Naturalmente, unas situaciones de aprendizaje favorecen más unos contenidos teóricos y otras los prácticos, pero no se puede obviar, por ejemplo, el contenido teórico que impregna la realización de una entrevista cara a cara (al realizar, por ejemplo, previamente los tópicos que la guiarán) o las destrezas implicadas, por ejemplo, en el manejo de la lengua escrita y en el análisis de los datos, para la redacción de la historia de vida que se elabora a partir de dicha entrevista.

Igualmente, el aprendizaje dialógico (Flecha, 2001) atraviesa la propuesta que se presenta, ya que, siendo la finalidad, al mismo tiempo vertebra el proceso para que realmente, por medio de la práctica y la experiencia, ayude a que se convierta en un aprendizaje práctico para la vida profesional y personal: entrenar la escucha ante personas que no suelen tener el merecido respeto social, reconocerles su inteligencia cultural y no usurparles su voz, sentirlos con la “*misma-valía*” que cualquier otra persona (Sapon-Shevin, 2013). Y, para ello, usaremos las narrativas, principalmente en la práctica que nos ocupa, recogiendo sus voces por medio de entrevistas cara a cara (De la Rosa, 2016b).

Terminamos este marco teórico explicando que la práctica educativa consiste en que el alumnado universitario sale del aula, a los entornos sociales cotidianos, al encuentro de personas que pertenecen a grupos con los cuales, mucho de este alumnado, tiene poca familiaridad, conocimiento o cercanía vital, ya que la

aproximación formativa universitaria a los mismos es predominantemente académica, como objetos de estudio: personas con diversidad funcional (con discapacidad), gente con sexualidades no dominantes, inmigrantes, gitanas... da igual: personas que representan, desde la experiencia compartida, a muchos de los alumnos y alumnas con las que cualquier docente puede, ¡debería!, encontrarse a lo largo de su desempeño profesional (De la Rosa, 2016a).

Como dice Pérez Gómez (2013), la forma de interpretar y actuar ante realidades complejas, el pensamiento práctico, no solo se alimenta de conocimientos, ¡que también! Sino, en proporciones desiguales pero interdependientes, de emociones, actitudes, habilidades y valores. Y esa falta de cercanía vital que mencionábamos, suele conllevar, en muchas ocasiones, no solo ignorancia sino, lo que es peor, estereotipos y prejuicios, la mayoría de las veces pertenecientes a ámbitos inconscientes, pero que nos hacen responder de manera acrítica, injusta e ineficaz educativamente, ante parte del estudiantado con el que el futuro docente va a trabajar directamente como, por ejemplo, el alumnado con diversidad funcional motora que fue con el que iniciamos esta experiencia en el curso 2006-07 (y que es en la que presentamos en este escrito), pero que, a lo largo de los años y la reflexión, ha ido reformulándose en forma y ampliándose en contenido.

Adentrémonos, pues, en el análisis de la práctica educativa mencionada.

OBJETIVOS

Llega el momento de señalar su principal objetivo, que es acercar la realidad viva que la disciplina estudia, las personas con diversidad funcional motora, al alumnado que la cursa.

Partiendo del análisis de cómo la sociedad interpreta la discapacidad, desde una visión minusvalidista (muy anclada en el modelo médico-psicológico), asumo que todos los participantes en esta asignatura compartimos en alguna medida estas formas de interpretar la realidad. Por tanto, valoro esta circunstancia como una necesidad que está presente en cualquier otra pretensión más particularizada en relación al acercamiento a las personas con alteraciones funcionales motoras: que el alumnado comience a tomar conciencia de las propias creencias, sentimientos, valores y conductas en relación a las personas con discapacidad, en particular a las que tienen alteraciones motoras y, todo ello, aplicado al análisis del entorno no sólo social, sino escolar en los que unos y otros, en un binomio inseparable, nos desenvolvemos.

Pensamos con Tim Booth (1998: 253) que el uso de narraciones (biografías) favorece también los siguientes objetivos: facilitan el acceso a los puntos de vista y a la experiencia de los grupos oprimidos que carecen de poder para hacer oír sus voces (ampliando las perspectivas más allá de las voces “expertas”); no subordinan la realidad de la vida de las personas a la búsqueda de la generalización, rompiendo una visión uniforme del colectivo; lo que se cuenta sigue enlazado con el contenido emocional de la experiencia humana, asuntos nada objetivos, pero que dirigen las



vidas particulares (y, tantas veces, las colectivas).

De una forma esquemática, enumeramos algunas otras finalidades:

- Comprender los aspectos generales de las alteraciones o problemas que pueden presentar algunas personas en su funcionalidad motora.
- Analizar críticamente las interacciones entre el déficit, el individuo y sus entornos, con el fin de capacitarse para descubrir y eliminar, en la medida de lo posible, las barreras para el aprendizaje y la participación social.
- Desarrollar habilidades de análisis y actitudes empáticas con las personas con discapacidad motora para poder descubrir, reconocer y estimular formas de desarrollo equivalentes (no estándares) como medios de crecer y capacitarse individual y colectivamente.
- Mostrar interés por conocer y valorar las aportaciones que las personas con discapacidad motora hacen respecto a las condiciones y recursos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Esta práctica se llama “*Las discapacidades motoras en contextos de vida*” o “*Cómo desde las biografías de personas con discapacidad motora mejoramos nuestra capacidad para conocer, empatizar e intervenir educativamente en los centros educativos*”.

En ella los alumnos y alumnas universitarios analizan una historia de vida previamente elaborada de una persona con diversidad funcional motora para, posteriormente, en un acercamiento a los procesos de investigación cualitativa, recoger y analizar información de otro caso real al que entrevistan y, por último, redactar su breve historia de vida y realizar la interpretación de la misma.

Las narrativas de los grupos que así lo deciden, pasan a formar parte de un libro de Historias de Vida que se queda disponible para todo el alumnado del grupo.

En resumen, el procedimiento a seguir que se les proponía al alumnado en este primer curso 2006-07, era el siguiente:

1. *Tras la lectura, el análisis individual y la puesta en común en el grupo, elaboración de una breve resección de la Historia de Vida de Ángel (De la Rosa, 2006).*
2. *Contacto y negociación con el sujeto con diversidad funcional motora para realizar la entrevista con la finalidad expresada, realizar o acceder a fotos, grabar la conversación, acuerdos sobre el uso confidencial de los datos, etc.*
3. *Realización de un guion de temas abiertos/orientativos para la entrevista.*
4. *Recogida de notas escritas del encuentro (directamente o de la grabación): personas involucradas, contenido verbal, contexto de la entrevista y de otros aspectos relevantes (comunicación no-verbal, forma de prestar ayuda o relacionarse entre los diferentes*

miembros de la familia, vivienda si es enseñada -por ejemplo, accesibilidad o ayudas técnicas-, etc.).

5. *Análisis del contenido de la entrevista: categorización temática.*
6. *Elaboración del relato, de la narración de la Historia de Vida de esa persona.*
7. *Reflexiones, análisis e interpretaciones personales y del grupo de dicha Historia de Vida.*
8. *Entrega del Informe de la Práctica, que ha de contener los siguientes apartados:*
 - a. *Relato de la Historia de Vida de la persona entrevistada.*
 - b. *Análisis de dicha Historia de Vida.*
 - c. *Análisis y valoración global de lo aprendido y del proceso seguido.*
 - d. *Análisis crítico y sugerencias de mejora de la práctica.*
 - e. *Bibliografía.*
 - f. *Anexos: guion de los tópicos para la/s entrevista/s, notas o transcripciones, listado de categorías y subcategorías del análisis, otros (como fotos, documentos, etc.).*

Esta práctica, como no podría ser de otra manera, se ha ido modificando a partir de los análisis y las propuestas de mejora que el propio alumnado ha ido haciendo a lo largo de los cursos y, cómo no, de las condiciones externas en las que se podía realizar (capacidad docente de la profesora, cambios de los Planes de Estudio, elección de otra práctica de entre las posibles por parte del grupo-clase, etc.).

En este sentido, me parece interesante presentar una propuesta modificada de la misma, llevada a cabo durante los cursos 2009-10 y 2010-11, momento en el que el entorno local ya estaba, podríamos decir, “agotado”, después de tres cursos realizando la práctica anterior.

En la asignatura en la que se plantea, el acercamiento es a alumnado más diverso (por diversidad funcional y por diversidad sociocultural). En este contexto, la práctica se concretaba en “Leer un libro-relato y ver una película de una persona con diversidad funcional” (preferentemente basados en la narración de alguna historia real pero, de no ser posible, de ficción), que aportara experiencias de vida de o sobre alguna persona con diversidad funcional o socio-cultural. Por ejemplo: sobre personas con autismo, el libro de Biger Sellin, “*Quiero dejar de ser un dentrodemí: mensajes desde una cárcel autista*” (Sellin, 1994) y la película “*Temple Grandin*” (Jackson, 2010); o, en el ámbito de la diversidad socio-cultural, por ejemplo, para situaciones de inmigración, el libro “*Sin suerte, pero guerrero hasta la muerte. Educación, pobreza y exclusión en la vida de Medina*” (Calderón, 2015) y la película “*14 kilómetros*” (Olivares, 2007).

Así que la narración la utilizamos de nuevo como un recurso que nos transmite una vivencia, un sentimiento de lo vivido y un significado de contado, pero finalmente un significado que necesariamente reelaboramos quienes nos apropiamos



de la historia, porque los relatos tienen muchas interpretaciones y necesariamente los acabamos nosotros, ya que cobran un sentido especial para cada cual.

EVIDENCIAS

Pasamos a mostrar algunas evidencias que emergen de los trabajos realizados por los grupos, señalando aprendizajes que buscábamos provocar en el alumnado.

Empezamos con el índice del Informe de la Historia de Fernando Martín¹²⁹, donde se observa la estructura del mismo y las categorías emergentes (punto 1):

1.	Relato de Historia de Vida de Fernando Martín	3
	1.1. Presentación	3
	1.2. Familia	4
	1.3. Entorno social	4
	1.4. Escuelas	7
	1.5. Autonomía personal	8
2.	Interpretación de Historia de Vida de Fernando	9
3.	Valoración Grupal de la Práctica	13
4.	Bibliografía	14
5.	Anexos:	
	5.1. Tópicos para la entrevista	15
	5.2. Notas de las grabaciones	15
	5.3. Categorías y subcategorías	17
	5.4. Fotos	18
	5.5. Informes médicos y educativos	19

Respecto al desarrollo de destrezas investigadoras, rescatamos las categorías de análisis, de contenido apropiado, que realiza el mismo grupo:

PRESENTACIÓN: hobbies/ aficiones, actividad diaria.

FAMILIA: relaciones, apoyos, anécdotas.

ENTORNO: barreras arquitectónicas, barreras sociales, anécdotas.

ESCUELA: experiencias escolares; iguales: trato, amistades, anécdotas; talleres ocupacionales; familia...

AUTONOMÍA PERSONAL: dependencia, adaptaciones.

En la Historia de Vida de Carlos, se evidencia cómo el alumnado llega a conocer de primera mano la historia de la atención educativa a las personas con parálisis cerebral, al recoger información del cómo, cuándo y para qué se constituye en Málaga la primera asociación de familiares para la defensa de sus derechos educativos:

Las visitas al hospital eran tan frecuentes, que entablamos amistad con varias familias que se encontraban en la misma situación que la nuestra y así poco a poco nos convertimos en una gran familia unida, preocupada por el bienestar y el futuro de sus hijos. Un tiempo después, a finales de los 70, nuestra nueva “gran familia” decidió crear un centro especial

¹²⁹ Por un lado, he de decir que, por supuesto, en todo momento se han usado pseudónimos para asegurar la confidencialidad de las personas participantes. Por otro, que solo utilizo los datos de las Historias de Vida de aquellos grupos que, por escrito, dieron su permiso explícito.

para nosotros, donde aprendiéramos y nos enseñaran cosas útiles para nuestra autonomía personal. A este centro lo llamaron AMAPPACE.

También es Carlos el que permite al alumnado universitario empatizar con el desamparo y las dificultades en las que, a veces, se encuentran las familias:

Mi padre trabajaba en un banco antes de jubilarse, pero mucho antes fue pintor. Pintaba fotografías antiguas y la verdad es que se le daba muy bien, pero cuando yo nací, mi familia no tenía los recursos necesarios para hacer frente a tanto gasto y a la nueva situación que se presentó, por eso un amigo lo colocó en un banco, ya que el dinero escaseaba y mi padre era el único que trabajaba.

Inés, por su parte, introduce al alumnado en una mirada crítica sobre la existencia, necesidad y complejidad de la figura del asistente personal, así como sobre el uso interesado y espurio que algunas empresas hacen con sus contratos laborales:

Al finalizar el instituto, realice los estudios de auxiliar de administrativo. Por este tiempo fue cuando intenté solicitar la ayuda del asistente personal, pero me fue denegada. Siempre he visto la figura del asistente como algo positivo, pues las personas con discapacidad motora, tenemos ciertas limitaciones con respecto a nuestra movilidad, por lo que hay muchas tareas o labores que nos son imposibles realizar.

Por todo esto, pienso que el tema de las ayudas y trabajos para las personas con diversidad funcional, está muy mal organizado. La gente con minusvalía física somos para el estado monedas de cambio, lo que confirmé con mi experiencia trabajando en la ONCE; estuve un año y medio trabajando para ellos. Tras ese periodo, o me hacían fija o me echaban a la calle y, evidentemente, me echaron ya que ese año y medio era imprescindible para ellos cobrar las subvenciones. Después, contrataron a una mujer con las mismas condiciones que yo, la cual fue despedida también al año y medio de ser contratada.

Con Carmen y Javier, los grupos conocen y valoran algunas peticiones que estas personas hacen respecto a las condiciones y recursos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía (conocimiento, acceso a espacios públicos, empatía, autocrítica...):

En resumen, esta es mi vida, o parte de ella, con sus cosas buenas y sus cosas malas, ni peor ni mejor que otras, sólo distinta, y bastante desconocida por muchos, por eso me gustaría que esta experiencia sirva para que haya más gente que conozca esta forma de vida, de las personas que tiene las mismas o incluso más dificultades que yo, y les haga un poco más comprensivos (Inés).

Otro motivo por el cual salimos poco de casa es por las barreras sociales que nos encontramos, considero que la gente no está lo suficientemente concienciada y en ningún momento facilitan mi movilidad, además de hacerme sentir diferente con sus miradas y comentarios, en definitiva, que todavía hay muchos prejuicios (Javier).

El alumnado que se ha relacionado con Alejandro, otro joven con parálisis cerebral, hace un interesante análisis sobre cómo estimular formas de desarrollo equivalentes (no estándares), a partir de la observación del uso que da a sus capacidades motoras voluntarias:



Por último, creemos importante hablar del poco provecho que, bajo nuestro punto de vista, se les da a los restos motores voluntarios que hemos apreciado en Alejandro como, por ejemplo, la utilización que podría darle a su dedo índice de la mano izquierda, tanto para su desplazamiento con una silla eléctrica, como en el desarrollo de diversas actividades mediante las necesarias ayudas técnicas.

Referente al resto motor mencionado, hemos podido apreciar que Alejandro tiene consciencia de la utilización del resto motor voluntario y las consecuencias que provoca en su entorno próximo. Así observamos cómo manipulaba la parte superior de la rueda de su silla, a través de un movimiento de flexión-extensión, tanto del dedo como del brazo.

Creemos que, si es capaz de realizar este movimiento, y tiene la fuerza necesaria para ello, podría realizar otras muchas acciones para desenvolverse en situaciones cotidianas, mediante las ayudas técnicas necesarias y oportunas.

Bien, quedan estas aportaciones como evidencias del desarrollo y la potencialidad de la práctica para los aprendizajes pretendidos. Pasamos, por tanto, al último apartado de Conclusiones.

CONCLUSIONES

Y dado el poco espacio del que disponemos, dejaremos que sea el alumnado quien realice las principales conclusiones sobre el diseño y el desarrollo de la Práctica:

*Creemos que **tener contacto directo** con Álvaro ha sido lo más importante en la práctica, porque podías haberla planteado sin un acercamiento a esta persona, sino mediante documentación, lo cual nos hubiera resultado más aburrido. Creemos que el tipo de práctica **nos ha hecho reflexionar bastante y pensar sobre la situación de esta persona** (Hª de Vida de Álvaro).*

*[...] esta parte de la Práctica. Creemos que es la **forma ideal de asentar la información teórica** que hemos trabajado en las clases previas al trabajo. [...] ya que como se ha comentado en clase más de una vez, **cada persona es un mundo y no podemos generalizar**, [...], algo que se suele dar en el ámbito teórico.*

*Una de las consecuencias de esta práctica es que todos nos hemos visto un poco **más concienciados** con las dificultades a las que se enfrentan las personas que tienen algún tipo de discapacidad motora, sobre todo en relación a las barreras arquitectónicas. [...]. (Hª de Vida de Ángela).*

*Por otro lado, [...], las pautas que se nos han propuesto para realizar esta parte de la Práctica 2 son, desde nuestro punto de vista, **muy útiles para futuros proyectos** de estas características, tanto dentro como fuera de la Universidad; para aquellos dispuestos a realizar una tesina, o aquellos que, por*

simple curiosidad, quieran realizar un proyecto o escribir un libro sobre una persona, ya sea con o sin discapacidad (Hª de Vida de Chari).

*Por último, como es lógico, queremos comentar lo mismo que en la Práctica 1, “creemos que el aprendizaje sería más completo si le hubiéramos dedicado **más tiempo a la realización de la práctica**” (Hª de Vida de Fernando).*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T. (1988). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- De la Rosa, L. (2008). *Historia de Vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla.
- De la Rosa, L. (2016a). Objetos convertidos en sujetos: encontrarnos con voces excluidas dentro de una asignatura sobre Inclusión Educativa. En Palomares Ruiz (coord.). *Liderazgo y empoderamiento docente, nuevos retos de la educación inclusiva en la sociedad del conocimiento. XIII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. En <http://dx.doi.org/10.18239/jor05.2016.03>
- De la Rosa, L. (2016b). La voz de las personas con discapacidad en la formación inicial de docentes. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 160-169.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.
- Flecha, R. (2001). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, A. (2003). *Más allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- Pérez Gómez, Á. I. (2013). ¿Qué merece la pena aprender en la escuela de la era digital? *Cuadernos de Pedagogía*, N° 438, 74-79.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85. Recuperado (10.09.2014) de <http://webs.uvigo.es/reined/>

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ACERCA DEL CURRÍCULO EN PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Colmenero Ruiz, M^a Jesús¹, González Castellano, Nuria²,
Valle Flórez, Rosa Eva³

Universidad de Jaén, España

¹e-mail: mjruiz@ujaen.es, ²e-mail: ngc00008@red.ujaen.es

Universidad de León

³rosa-eva.valle@unileon.es

Resumen. Con este trabajo se pretende analizar las percepciones del profesorado universitario del departamento de 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 más significativos revelan que el profesorado universitario es consciente de la importancia de adecuar y adaptar los elementos curriculares de su proceso de enseñanza (objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación...) a las características y peculiaridades del alumnado. Sin embargo, se aprecia una dicotomía entre la teoría y la práctica ya que el profesorado manifiesta que, algunos de estos elementos (concretamente, los objetivos y los contenidos) no los adecúa en función de las características de su alumnado, en su proceso didáctico.

Palabras clave: profesorado, universidad, atención a la diversidad, currículo.



MARCO TEÓRICO

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).

En la actualidad 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 utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas (Bozu y Canto, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, la tarea docente presenta muchas dificultades, ya que dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, contextos, etc., exige un gran esfuerzo y una adecuada preparación de los diferentes profesionales de la enseñanza (Palomares, 1998). 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 con diferentes tipos de discapacidad.

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 del departamento de 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 las percepciones del profesorado acerca del desarrollo del currículo universitario.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

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 del departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén que asciende a 87 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 (n=67). 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 64.2% lo componen mujeres, mientras que un 35.8% son varones. Sus edades oscilan, en un 28.4% de los casos, docentes con más de 50 años, un 20.9% tiene entre 41 y 45 años; un porcentaje algo menor lo constituyen docentes entre 46 y 50 años de edad (17.9%) y entre 36 y 40 años (16.4%). Entre 31 y 35 años existe un porcentaje importante, concretamente un 10.4%; denotándose como es el profesorado de menor edad el que menos presencia tiene, concretamente un 4.5% entre 26 y 30 años y, sólo un 1.5% de profesores es menor de 25 años. En cuanto a su antigüedad como docente en la Universidad de Jaén, un 22.4% de la muestra afirma llevar trabajando en esta institución entre 17 y 21 años por lo que su experiencia es notable, mientras que un 17.9% posee una experiencia entre 12 y 16 años, un 16.4% entre 1 y 6 años, un 14.9% del profesorado entre 7 y 11 años, un 13.4% entre 22 y 26 años, un 6% de la muestra lleva trabajando menos de un año y, finalmente, entre 27 y 32 años y más de 32 años, respectivamente, un 4.5%. Del mismo alumno, el profesorado que ha participado en este estudio ha tenido la oportunidad de trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales, concretamente un 65.7% ha tenido en sus clases entre 1 y 5 alumnos. De destacar es que el 64.2% del profesorado, no ha participado en ninguna actividad formativa relacionada con la atención a la diversidad en los últimos cinco años.

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
Género	Varón	24	35.8
	Mujer	43	64.2
Edad	Menos de 25 años	1	1.5
	Entre 26 y 30 años	3	4.5
	Entre 31 y 35 años	7	10.4
	Entre 36 y 40 años	11	16.4
	Entre 41 y 45 años	14	20.9
	Entre 46 y 50 años	12	17.9
	Más de 50 años	19	28.4
Antigüedad como docente en la Universidad de Jaén	Menos de 1 año	4	6
	Entre 1 y 6 años	11	16.4
	Entre 7 y 11 años	10	14.9
	Entre 12 y 16 años	12	17.9
	Entre 17 y 21 años	15	22.4
	Entre 22 y 26 años	9	13.4
	Entre 27 y 31 años	3	4.5
Más de 32 años	3	4.5	
A lo largo de su experiencia como	Ningún alumno	7	10.4

docente, ¿a cuántos alumnos con necesidades educativas especiales ha impartido clase?	Entre 1 y 5 alumnos	44	65.7
	Entre 6 y 10 alumnos	13	19.4
	Entre 11 y 15 alumnos	1	1.5
	Más de 16 alumnos	2	3
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	43	64.2
	Entre 1 y 5 actividades de formación complementaria	19	28.4
	Entre 6 y 11 actividades de formación complementaria	3	4.5
	Más de 12 actividades de formación complementaria	2	3

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 20) al considerarlo un recurso idóneo para esta investigación.

EVIDENCIAS

Con la intención de analizar las actitudes del profesorado universitario, se han examinado las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los ítems estudiados (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 están de acuerdo en adaptar los elementos curriculares en función del alumnado. Así, se considera que es necesario, respectivamente, adaptar los objetivos y los contenidos de las asignaturas a las características de los estudiantes ($M= 2.72$; $D.T.= .992$) ($M= 1.88$; $D.T.= .844$), aunque reconocen que el aplicarlo en la práctica diaria es algo con lo que están menos de acuerdo ($M= 2.60$; $D.T.= .922$) ($M= 2.56$; $D.T.= .825$). Sin embargo, afirman estar de acuerdo en adaptar las actividades ($M= 3.25$; $D.T.= .685$), y del mismo modo realizan este tipo de modificaciones y adaptaciones en sus actividades para adecuarlas al alumnado ($M= 2.83$; $D.T.= .815$).

Asimismo, están de acuerdo en considerar que el docente debe adaptar los materiales empleados a las características de los estudiantes ($M= 3.48$; $D.T.= .662$), algo que no se queda en la teoría sino que lo llevan a cabo en su proceso de enseñanza ($M= 3.23$; $D.T.= .780$), de tal forma que sus materiales impresos y audiovisuales están adaptados a las peculiaridades de su alumnado ($M= 2.72$; $D.T.= .875$).

En cuanto a la metodología, es positiva su actitud ya que manifiestan la importancia de adaptarla a las características del alumnado ($M= 3.19$; $D.T.= .743$); hecho que se demuestra en su proceso didáctico pues realizan modificaciones (ejemplificaciones, uso de apoyos visuales, secuenciación de tareas, etc.) ($M= 3.07$; $D.T.= .841$).



En función de los resultados, se observa que existe consenso sobre la necesidad de adaptar el sistema de evaluación, se debe adaptar la evaluación ($M= 3.15$; $D.T.= .892$); adaptación que los profesores encuestados declaran llevar a cabo en los instrumentos de evaluación ($M= 3.32$; $D.T.= .636$), ampliando el tiempo para la realización de los exámenes y entregando las diferentes pruebas que componen el sistema de evaluación ($M= 3.47$; $D.T.= .749$).

En cuanto a las tutorías personalizadas para complementar la actividad en el aula, los profesores de este trabajo declaran llevarlas a cabo ($M= 3.55$; $D.T.= .681$), aunque reconocen que el alumnado no asiste con demasiada regularidad a las mismas ($M= 2.44$; $D.T.= 1.002$).

El profesorado es consciente de la dificultad que les entraña a los alumnos con necesidades educativas especiales el desarrollar la parte práctica de algunas materias, por ejemplo, las prácticas de los laboratorios, clínicas.. ($M= 2.73$; $D.T.= .833$), por ello realizan modificaciones en este elemento curricular para adaptarlas a las características de los estudiantes ($M= 3$; $D.T.= .718$). Sin embargo, no existe mucho consenso al afirmar que los estudiantes con discapacidad encuentran los mismos problemas académicos que el resto de compañeros ($M= 2.59$; $D.T.= 1.037$).

	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
El profesorado debe adaptar los objetivos de las asignaturas a las características de los estudiantes	1	4	2.72	.992
El profesorado debe modificar y/o suprimir objetivos que no sean fundamentales para el desempeño profesional para adaptarlos a las características de los estudiantes	1	4	2.68	8.97
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	2.60	.922
El profesorado debe adaptar los contenidos de las asignaturas a las características de los estudiantes	1	4	2.88	.844
El profesorado debe modificar y/o suprimir contenidos que no sean fundamentales para el desempeño profesional para adaptarlos a las características de los estudiantes	1	4	2.66	8.71
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	2.56	.825
El profesorado debe adaptar las actividades a las características de los estudiantes	1	4	3.25	.685
El profesorado debe modificar y/o suprimir actividades que no sean fundamentales para el desempeño profesional para adaptarlas a las características de los estudiantes	1	4	2.89	.844
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	2.83	.815
Los estudiantes con discapacidad participan en todas las actividades planteadas en mi aula	1	4	2.94	1.084
El profesorado debe adaptar los materiales empleados en las actividades a las características de los estudiantes	1	4	3.48	.662
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo	1	4	3.23	.780

modificaciones y/o supresiones en los materiales empleados en las actividades para adaptarlos a las características de los estudiantes				
Los materiales impresos y audiovisuales empleados en mi clase están adaptados a las características de los estudiantes con discapacidad	1	4	2.72	.875
El profesorado debe adaptar la metodología empleada en las clases para adaptarla a las características de los estudiantes	1	4	3.19	.743
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	3.07	.841
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo tutorías personalizadas que permitan complementar la actividad en el aula	1	4	3.55	.681
Los estudiantes con discapacidad acuden a las tutorías que tengo asignadas frecuentemente	1	4	2.44	1.002
El profesorado debe adaptar la evaluación a las características de los estudiantes	1	4	3.15	.892
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	.636
A los estudiantes con discapacidad les amplío el tiempo para realizar los exámenes y elaborar/entregar las diferentes pruebas que componen el sistema de evaluación	1	4	3.47	.749
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	2.73	.833
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo modificaciones en las prácticas para adaptarlas a las características de los estudiantes	1	4	3	.718
En mi clase, los estudiantes con discapacidad encuentran los mismos problemas académicos que el resto de compañeros	1	4	2.59	1.037

Tabla 2. Resultados del análisis descriptivo (media y desviación típica)

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta lo anterior, la tarea docente presenta muchas dificultades, ya que dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, contextos, etc., exige un gran esfuerzo y una adecuada preparación de los diferentes profesionales de la enseñanza (Palomares, 1998). 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 con diferentes tipos de discapacidad.

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).

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.
- Colmenero, M^aJ., Pantoja, A., y Pegalajar, M^aC. (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.
- 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.
- 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).
- Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), 130-144.
- Palomares, A. (1998). Un profesor para atender a la diversidad. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación n de Albacete*, 13, 283-294.
- 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.

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.

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD MEDIANTE CO-DOCENCIA Y MENTORÍA

**Castro Zubizarreta, Ana¹, Izquierdo-Magaldi, Belén²
García-Ruiz, Rosa³**

Universidad de Cantabria, España

¹e-mail: castroza@unican.es; ²e-mail: mariabelen.izquierdo@unican.es,

³e-mail: rosa.garcia@unican.es

Resumen. La docencia universitaria exige un compromiso por parte del profesorado en la búsqueda de nuevas formas de enseñar para lograr el desarrollo de las competencias en los estudiantes y por lo tanto, el éxito académico. En este trabajo se supera la tradicional estructura en la que un docente asume el liderazgo del proceso de enseñanza aprendizaje, proponiendo metodologías activas y compartidas con estudiantes y con docentes responsables de diferentes asignaturas, como las claves para la innovación educativa. La co-docencia, entre docentes de diferentes áreas de conocimiento y responsables de asignaturas de un mismo plan de estudios, y la mentoría entre grupos de estudiantes, de cursos superiores a otros que inician sus estudios universitarios, se posicionan como elementos fundamentales para obtener resultados que mejoran tanto el proceso de aprendizaje, como el desarrollo de competencias en la formación de profesionales. Se presentan los resultados de un proyecto de innovación docente en el que los estudiantes que han tenido la oportunidad de vivir una experiencia de aprendizaje nueva, valoran positivamente tanto la participación de los docentes en el proceso de co-docencia, como su propia experiencia tanto como mentores de estudiantes noveles, como receptores de dicha mentoría. El impacto de este proyecto y su valoración positiva por parte de todos los participantes suponen una nueva manera de facilitar la inclusión de todos los miembros de la comunidad universitaria en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que el estudiante lidera y protagoniza su propio proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Co-docencia, mentoría, educación superior, metodología, inclusión.



INTRODUCCIÓN

La experiencia pedagógica que a continuación se presenta, se configura como una iniciativa de innovación docente en el contexto de la Educación Superior que pretende implementar en las aulas universitarias de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria metodologías que han sido descritas como actuaciones educativas de éxito (AEE) en el contexto universitario internacional y nacional (Flecha et al., 2014), entre las que se encuentran la co-docencia y la mentoría, de las que se han obtenido resultados positivos vinculados al incremento del rendimiento académico y de las relaciones sociales del alumnado.

La configuración de un pensamiento crítico y coherente, que evite los sesgos informacionales, la capacidad de reflexión, la argumentación, la actitud y capacidad comunicativa y socio-emocional para el debate y el trabajo cooperativo en los estudiantes son claves a desarrollar en las aulas universitarias. Aulas que precisan constituirse como espacios inclusivos donde el alumnado se sienta capaz, competente y acogido por sus compañeros y profesorado. Consideramos que uno de los propósitos de la inclusión es el incorporar la diversidad (de motivaciones, de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje) dentro del funcionamiento de los centros educativos por lo que se requiere revisar de forma continuada las estrategias y mecanismos que tenemos a nuestro alcance para propiciar aulas que se enriquezcan de dicha diversidad (Huguet, 2006).

La revisión de estas posibles estrategias indudablemente tiene que partir de un análisis prospectivo de los planes de estudio donde se pretenden implementar. Al respecto, creemos que los nexos de unión entre las asignaturas que conforman el plan de estudios del Grado de Magisterio de la Universidad de Cantabria conducen a la necesidad de implementar prácticas de coordinación docente. Asimismo, los vínculos entre las asignaturas, su gradualidad y posibilidades de relación de su contenido con la realidad educativa actual pueden ser difíciles de percibir por el alumnado de primer curso que inicia su contacto con el mundo universitario, noveles en la dinámica universitaria y que precisan conocer a sus compañeros. Por ello, el proyecto apuesta por la co-docencia como metodología posibilitadora de coordinación docente, así como medio, para acercar al alumnado de primer curso a un conocimiento profundo sobre los nexos de unión entre las asignaturas, su gradualidad, coherencia e importancia. Del mismo modo, se apuesta por la mentoría como medio para mejorar las competencias sociocomunicativas, el trabajo colaborativo, la autoeficacia percibida, la inclusión en el grupo de referencia y el sentimiento de pertenencia a un grupo.

LA CO-DOCENCIA Y LA MENTORIA COMO HERRAMIENTAS DE INCLUSIÓN

La co-docencia o co-enseñanza ha sido considerada durante años, siguiendo a Suárez-Díaz (2016), como una estrategia eficaz para fortalecer la inclusión de

alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas escolares (Beamish, Bryer y Davies, 2006, Rodríguez, 2014). En el ámbito de la educación superior encontramos algunas experiencias de co-docencia que, insertadas bajo prácticas de innovación docente, se desarrollan con éxito en esta etapa educativa (Picheira y Otondo, 2016; Suárez-Díaz, 2016).

En este contexto universitario, la *co-docencia* se presenta como la impartición de una asignatura por parte de profesores con orientaciones teóricas diferentes, y con aval científico internacional (Flecha et al. 2014), que presentan una misma temática desde perspectivas distintas, promotoras de diálogo y debate. La estrategia de la co-docencia o co-enseñanza consiste, por tanto, en la unión de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad de desarrollar la enseñanza en aulas donde la experiencia y conocimientos del profesorado implicado se retroalimentan (Huguet, 2006 y Duk y Murillo, 2013). Esto sugiere que la coordinación, el consenso de objetivos, la alternancia de roles y la interdependencia (Rodríguez, 2014) sean requisitos indispensables para el desarrollo de esta práctica docente.

Entre los beneficios que se desprenden del uso de la co-docencia en el ámbito universitario, Bekerman y Dankner (2010) señalan una visión positiva de los alumnos respecto a la solvencia y coherencia de los co-educadores. Concretamente, la retroalimentación aportada por el profesorado implicado creó desde la perspectiva del alumnado mayores oportunidades de aprendizaje y enriquecimiento personal.

Por su parte, la mentoría entre estudiantes es la estrategia metodológica con la que en el proyecto de innovación docente que aquí se presenta ha pretendido mejorar las competencias sociocomunicativas, potenciar el trabajo colaborativo y el sentimiento de pertenencia a un grupo. El desarrollo de la mentoría se sustenta en la creación de experiencias compartidas y la relación entre iguales. Ruiz de Miguel (2004) define la mentoría como “un proceso de feed-back continuo de ayuda y orientación entre el mentor (estudiante/profesional más experimentado) y un estudiante/profesional novel, con la finalidad de paliar las necesidades de éstos y optimizar su desarrollo y potencial de aprendizaje”.

Coincidimos con Dubón et al., (2011) cuando afirman que la mentoría, con el paso del tiempo, ha tenido muchas caras y cada universidad ha propuesto versiones diferentes; si bien, desde nuestro entender, lo realmente interesante es cómo la mentoría se ha erigido como una propuesta metodológica ampliamente aceptada en este contexto.

Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Colomer- Feliu (2015) señalan amplios beneficios del uso de la mentoría distinguiendo entre el alumnado mentorizado y el mentor. En el caso del alumnado mentorizado refieren mejoras en su integración en la universidad, sentimiento de pertenencia y acogida, mejora de su nivel de autoestima y resultados académicos. En el caso del alumnado mentor se recogen beneficios vinculados con el desarrollo de un conocimiento más profundo del área disciplinar en el que se ha implementado la mentoría, así como, el desarrollo de sentimientos de competencia, habilidades sociales y satisfacción personal. Dichos resultados coinciden



con las aportaciones de otros autores (Valverde, Ruiz, García y Romero, 2013; Reddick, Griffin, Cherwitz, Cérda-Pražák y Bunch, 2012; González, García-Ruiz y Ramírez, 2015) tanto nacionales como internacionales que insisten en el potencial de esta metodología que beneficia a todos, generando aulas universitarias inclusivas, ya que posibilitan la conexión del alumnado con su universidad y las personas que la integran.

OBJETIVOS

Los objetivos que orientan el proyecto son los siguientes:

- Establecer prácticas de docencia innovadoras en la Universidad de Cantabria utilizando actuaciones educativas de éxito (AEE) en el contexto universitario, optando en nuestro proyecto por la *co-docencia* y la *mentoría* entre el alumnado.
- Facilitar al alumnado la articulación de conocimientos teóricos y prácticos impartidos desde ramas epistemológicas diferentes ampliando la visión y perspectiva sobre un mismo foco temático y favoreciendo así un aprendizaje globalizado.
- Generar prácticas de trabajo cooperativo entre el alumnado a través de la mentoría entre alumnos de 1º, 2º y 3º curso del Grado en Educación Infantil que facilite un conocimiento más profundo del plan de estudios, organización y conexiones, así como potenciar las relaciones sociales entre el alumnado.
- Generar procesos de mejora de la coordinación docente y articulación de asignaturas a través de la co-docencia y el aprendizaje dialógico.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

De la apuesta por metodologías alternativas a la propuesta organizativa: creando lazos entre asignaturas, docentes y estudiantes

El desarrollo de un proyecto de innovación docente supone afrontar el reto de transitar de la teoría a la práctica, teniendo que encontrar en este complejo proceso, tanto compañeros docentes que se comprometan con el mismo, como alumnado dispuesto a desarrollar una actuación protagónica en éste. De ahí que un proyecto de estas características obligue al conocimiento mutuo, el diálogo, el intercambio y la retroalimentación constante entre todos los agentes implicados que forman parte de este ecosistema (Álvarez-Arregui., Rodríguez, Madrigal, Grossi y Arreguit, 2017).

En el proyecto desarrollado, atendiendo a estas premisas, se coordinaron tres asignaturas, pertenecientes a tres áreas epistemológicas distintas. Una asignatura de 1º curso del Grado de Educación Infantil, *Fundamentos teóricos de la Educación Infantil*, 43 estudiantes, impartida por el área de Teoría e historia de la educación. Una asignatura de 2º curso, *Psicopedagogía de la expresión y de la comunicación* 45 estudiantes, impartida por

el área de Psicología del desarrollo y de la educación, y una asignatura de 3º curso, *Contextos didácticos y organizativos de la educación infantil*, 44 estudiantes, impartida desde el área de *Didáctica y organización escolar*. Las tres asignaturas presentan nexos de unión en los contenidos de sus programas que conllevan una gradualidad en complejidad y desarrollo, de ahí, su ubicación temporal en el plan de estudios.

Concretamente, en la asignatura *Fundamentos teóricos de la Educación Infantil* (1º curso) se abordan entre otros contenidos, la transición educativa, en la que desde una perspectiva teórica, sustentada en el modelo de la teoría crítica se identifican las discontinuidades entre las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria, así como, el derecho de participación de los niños en el proceso de transición. Asimismo, el fenómeno de la transición vuelve a ser recogido en la asignatura *Psicopedagogía de la expresión y de la comunicación* en el 2º curso del Grado de Educación Infantil ligado a los procesos de alfabetización inicial y escolar que se producen en la Educación Infantil y se continúan y afianzan en la Educación Primaria.

Finalmente, en 3º se abordan en la asignatura *Contextos didácticos y organizativos de la educación infantil*, las nuevas alfabetizaciones, que entendemos como la transición que el niño realiza de la alfabetización inicial y escolar a la alfabetización en medios y digital.

La búsqueda de momentos para el encuentro: del deseo a la realidad práctica

El tiempo y la organización horaria son limitadores determinantes de todo proyecto que pretenda involucrar a estudiantes de diferentes cursos académicos y profesorado de distintas asignaturas. El azar en nuestro caso, fue el aliado, ya que a lo largo de la semana los tres grupos coincidía que tenían docencia con el profesorado implicado en el proyecto dos horas seguidas, concretamente, los jueves de 10.00 a 12:00h.

Gracias a esta condición, las docentes de las tres asignaturas realizaron prácticas de co-docencia en el grupo de 1º donde iban introduciéndose desde el área de conocimiento de las docentes implicadas, información relevante sobre el contenido objeto de estudio (la transición educativa). Asimismo, se desarrollaron sesiones de mentoría entre los estudiantes de los tres cursos en relación a los siguientes focos temáticos:

1. *Mentoría del alumnado de 2º curso del Grado de Magisterio de Educación Infantil que cursa la asignatura Psicopedagogía de la expresión y de la comunicación al alumnado de 1º curso abordando la transición educativa de Educación Infantil a Educación Primaria y el proceso de adquisición de las habilidades lecto-escritoras ante la escolaridad obligatoria.*

Para ello, al alumnado de 1º se le pidió que compartiese sus recuerdos de transición escolar siendo estos enriquecidos con las experiencias vivenciadas por el alumnado de 2º sobre la transición educativa percibida a raíz de sus prácticas docentes en los centros escolares y los conocimientos aprendidos en la asignatura sobre la



adquisición de los procesos de alfabetización básica que marcan el último curso de Educación Infantil.

2. *Mentoría del alumnado de 3º que cursa Contextos didácticos y organizativos de la Educación Infantil al alumnado de 1º abordando el tránsito de la alfabetización básica a las nuevas alfabetizaciones, un tránsito que se inicia desde Educación Infantil ya que los niños desde edades tempranas conviven con medios de comunicación, dispositivos y pantallas.*

Se crearon grupos integrados por alumnado de 3º y 1º en los que los estudiantes del curso superior explicaban a los del inferior qué entendían por competencia mediática y digital, su promoción desde la Educación Infantil, su importancia y cómo en su asignatura se trabaja esto a través de la creación de un proyecto práctico que integre dichas competencias en las aulas de Educación Infantil, favoreciendo la conciencia crítica ante los mensajes propios y ajenos. Los estudiantes de 1º aportaron sugerencias, plantearon interrogantes y compartieron pareceres durante este proceso de mentoría.

Recogiendo voces y percepciones: El proceso de evaluación de la experiencia

El proyecto que se ha implementado a lo largo de todo el primer cuatrimestre recoge para su evaluación las voces y percepciones de sus protagonistas: docentes y estudiantes. En el presente trabajo se focaliza la atención sobre las aportaciones del alumnado, sus expectativas, valoraciones y recomendaciones vertidas a raíz de su participación en las mentorías. El instrumento utilizado para recoger la información fue un cuestionario de preguntas abiertas que debía cumplimentarse de forma anónima e individual y que invitaba a la reflexión sobre la experiencia vivida.

EVIDENCIAS

Los resultados que a continuación presentamos muestran la percepción de los estudiantes mentorizados y los mentores. Realizar el análisis de forma independiente nos ha permitido identificar las aportaciones y beneficios que estos perciben de la metodología implementada desde el rol ejercido, así como, las coincidencias de pareceres o particularidades encontradas en cada uno. Las dimensiones de análisis del discurso de los estudiantes han sido las siguientes: expectativas, beneficios percibidos desde la mirada del mentor, beneficios percibidos desde el alumnado que ejerce el rol de mentorizado y recomendaciones a raíz de la experiencia.

Expectativas iniciales y grado de cumplimiento de las mismas

Los estudiantes mentores reflejan en su discurso que las expectativas iniciales eran bajas, insistiendo en señalar que no percibían la utilidad del mismo o bien en comentar que el beneficio potencial del proyecto recaería en los compañeros de primer curso. Así lo relata una estudiante cuando expresa lo siguiente: “Antes de

comenzar la experiencia no sabía en qué consistía exactamente, y tenía pocas expectativas en cuanto a la utilidad de cara al proyecto, ya que los conocimientos que se puede tener en el primer curso de carrera son bastantes básicos. Asistí por el hecho de que era en horario lectivo de la asignatura pero no me esperaba ninguna aportación interesante”.

A pesar de estas bajas expectativas iniciales estas no se cumplieron y el término sorpresa se convierte una constante en las valoraciones de los estudiantes mentores. De esta forma uno de ellos comenta: “Fue una grata sorpresa el ver cómo realmente la mentoría funcionó”.

En el discurso de los estudiantes mentorizados se encuentran, por el contrario, altas expectativas en relación a los aprendizajes a adquirir. Del mismo modo identificamos expectativas elevadas relacionadas con el conocimiento de lo que se les va a exigir en asignaturas de cursos superiores. Una estudiante dice lo siguiente al respecto: “Nos pareció útil conocer el punto de vista de otros compañeros con más conocimientos a la vez que consideramos que nos podía ser útil también para saber dónde nos estábamos metiendo”.

Beneficios percibidos de la participación en el proyecto por parte de mentores y mentorizados y recomendaciones finales

Los estudiantes que ejercieron el rol de mentores coinciden en señalar que el proyecto ha favorecido sus habilidades sociales, su sentimiento de competencia autopercebida en relación a la temática que estaban explicando y su satisfacción al sentirse escuchados y valorados. Algunas manifestaciones que lo evidencian son los siguientes fragmentos: “Me ha ayudado a explicarme mejor en grupo hacia gente desconocida”; “No solo me he sentido competente sino que también me ha servido para darme cuenta de que realmente creo y confío en lo que estoy explicando”.

Por su parte, los estudiantes mentorizados destacan que la experiencia además de favorecer un conocimiento profundo de la temática abordada les ha facilitado el conocer mejor el plan de estudios y la organización de algunas de las materias que tendrán en futuros cursos. Así lo dicen: “Tener una idea de a lo que nos enfrentaremos el curso que viene, qué aspectos tenemos que tener en cuenta”.

A la vez, reivindican el valor de sus aportaciones en las sesiones de mentoría realizadas: “Ha resultado positivo tanto para nosotros ya que podemos adquirir nuevos conocimientos, como para ellos, que también han podido aprender de nosotros”.

Finalmente, el alumnado de primer curso señala que se han sentido acogidos además de recibir consejos por parte de los alumnos de cursos superiores sobre su tránsito en la universidad. Conocimiento que se ha extrapolado de forma natural entre iguales y que a priori, no estaba planificado. Como recomendación final del proyecto el alumnado señala que repetiría su participación en el mismo.



CONCLUSIONES

Los primeros resultados que se desprenden del desarrollo del proyecto de innovación presentado ponen de manifiesto la valoración positiva del alumnado participante con independencia del rol (mentor o mentorizado) que haya ejercido durante el mismo.

Los beneficios que dicen percibir después de haber participado en las mentorías coinciden con los apuntados por Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Colomer-Feliu (2015) y sus recomendaciones finales y sugerencias son un revulsivo para las docentes integrantes del proyecto, implicadas en el desafío de seguir desarrollando esta metodología en su práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez, A., Madrigal, R., Grossi, B. y Arreguit, X. (2017). Ecosistemas de formación y competencia mediática. Valoración internacional sobre su implementación en la educación superior. *Comunicar*, 51, 105-114. DOI: <https://doi.org/10.3916/C51-2017-10>.
- Beamish, W., Bryer, F. y Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, 2(2), 3-18.
- Bekerman, D. y Dankner, L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria*, 3(6), 3-8.
- Casado-Muñoz, R.; Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-179.
- Dubon, E.; Pakhrou, T.; Segura, L.; Sepulcre, J.M.; Navarro, J.C. (2011). Un programa de mentoría como herramienta para la mejora de la calidad de la docencia en los primeros cursos de grado. En Álvarez, J.D(coord.). *Redes de Investigación Docente Universitaria: Innovaciones metodológicas*, pp. 2431-2446.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2013). El valor del "Diseño Universal de Aprendizaje" para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 7-9.
- Flecha, R. et al. (2014). Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la excelencia tomando las mejores universidades como modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 131-150.
- González, N. García-Ruiz, R. y Ramírez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 111-124.
- Huguet, T., (2006) *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.

Picheira, J y Otondo, M. (2016). Habilidades de co docencia en alumnos de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 15(29), 95-108.

Reddick, R. J., Griffin, K. A., Cherwitz, R. A., Cérda-Pražák, A. A. y Bunch, N. (2012). What you Get When you Give: How Graduate Students Benefit from Serving as Mentors. *The Journal of Faculty Development*, 26(1), 37-49.

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de inclusión educativa*, 8(2), 219-233.

Ruiz de Miguel (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos*, 6-7, 87-112.

Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182.

Valverde, A.; Ruiz De Miguel, C.; García, E. y Romero, S. (2003). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos*, 6-7, 87-112.

EL PROGRAMA PROMENTOR: INNOVANDO TRAS DIEZ AÑOS DE HISTORIA

**Cabrera García, Andrés¹. Izuzquiza Gasset, Dolores²
Rivera Duque, Esther²**

- ✓ Cátedra UAM-Fundación Prodis. España
e-mail: andres.cabrera@inv.uam.es
- ✓ Cátedra UAM-Fundación Prodis. España
e-mail: lola.izuzquiza@uam.es,
✓ Colegio Público. España.
e-mail: tilintelon@gmail.com

Resumen. El Programa Promentor, título propio de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual (en adelante DI.), lleva 11 años ofreciendo una educación inclusiva de calidad en las aulas de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Desde sus comienzos, se han llevado a cabo iniciativas de Aprendizaje Servicio (ApS), dentro de un marco de inter – cooperación entre alumnos/as del programa y alumnos/as de magisterio. Parejo al cambio social y por tanto, de necesidades de nuestros alumnos/as, Promentor se encuentra reconstruyendo su metodología en el camino de la elaboración de productos de innovación social, en un amplio espectro. En este trabajo se describen algunas de las experiencias inclusivas más significativas, llevadas a cabo durante el primer cuatrimestre del curso 2016/17.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Discapacidad Intelectual, Comunidades de Aprendizaje, Aprendizaje y Servicio colaborativo, Producto de innovación social.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO.

El programa Promotor: semilla del cambio

La Universidad, se erige de forma indiscutible como la casa del conocimiento, la innovación y la mejora social. En los últimos años, se están desarrollando acciones promovidas por la ilusión y el esfuerzo, orientadas a mejorar los accesos a la universidad, a las personas con discapacidad intelectual (Izuzquiza, 2016). Más allá de la regulación normativa, estas acciones están sujetas al imperativo ético que tiene, o debiera tener, la sociedad. En este contexto, surge Promotor. En el año 2004, ante el interés de un grupo de docentes del departamento de Didáctica Teoría de la Educación de la Autónoma de Madrid (UAM) y de la Fundación Prodis. El programa se enmarca en la Cátedra UAM-PRODIS, cuyo leitmotiv es la formación de los jóvenes con DI. en el ámbito universitario y el fomento del empleo con apoyo en los entornos laborales ordinarios.

El curso en Promotor, se desarrolla a lo largo de dos años académicos en un entorno universitario inclusivo, aportando formación en competencias profesionales para la inclusión laboral. Se hace un especial hincapié en la transmisión de competencias socio-emocionales de cara a mejorar su calidad de vida (Izuzquiza 2016). Hasta la fecha, más de 100 jóvenes con discapacidad intelectual han estudiado el título propio, con un índice de empleo posterior a los estudios del 92%.

Parejo al programa Promotor, se ha creado el grupo de investigación “PR-005 *Inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual*”, reconocido por la UAM. Como líneas de interés prioritarias, se encuentran (1) el análisis de planes de estudios, (2) la investigación sobre procesos inclusivos y competencias profesionales o (3) las nuevas tecnologías. Hasta la fecha, se han desarrollado seis proyectos de investigación de carácter competitivo (Izuzquiza y Rodríguez, 2016), financiados por la Comunidad de Madrid, que han permitido validar científicamente el Programa Promotor. En la actualidad, con la inestimable colaboración de la Oficina de Proyectos Internacionales de la UAM, los siguientes pasos se orientan hacia la realización de proyectos con marco H2020 en ámbitos de desarrollo de mejoras para las personas con DI.

El modelo del Programa Promotor se ha convertido en una referencia nacional e internacional para otras universidades e instituciones. Su difusión y reconocimiento se ha trasladado, a través del asesoramiento de la Cátedra a otras universidades españolas y de otros países, especialmente de Latinoamérica, como Ecuador, Colombia, Perú, México, Chile o Argentina.

Colaboración e interdependencia, motor del cambio

Este trabajo se enmarca dentro de una concepción teórico – práctica, basada en el *aprendizaje colaborativo* (ver por ejemplo, Slavin y Johnson (1999)., Garton, (1994)., Johnson y Johnson, (1982)., Johnson et al., (1981)., Ovejero, (1993), Wood, (1989), Torrego, (2014)., Langher et al., (2016)).

En este contexto, ponemos en práctica dos caminos estrechamente relacionados: por un lado, el *Aprendizaje Servicio* (ApS). El ApS es un proyecto bidireccional en el que los alumnos/as/as, mediante un programa de cooperación y participación activa, alcanzan los objetivos planteados en la asignatura. Ésto, permite a los estudiantes aprender y madurar a través de una educación experiencial, proporcionando competencias profesionales y personales enriquecedoras para su futura labor como docentes. Es una metodología de gran interés para el desarrollo de valores y para la adquisición de una mayor madurez personal y social (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012). Los modelos de ApS y de aprendizaje colaborativo, permiten la transformación de las instituciones educativas y, en concreto, de las universidades, en Comunidades de Aprendizaje. Estas Comunidades representan uno de los puntos de partida más sólidos para lograr la inclusión de los universitarios, independientemente de su nivel de capacidad, en la construcción de su propio aprendizaje.

Por otro lado, las *Comunidades de Aprendizaje* (*Community Learning*, o CdA), son proyectos de transformación social y educativa. Una CdA es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar las debilidades (Díez y Flecha, 2010). Actualmente, se cuenta con más de 150 Comunidades de Aprendizaje y han sido consideradas, dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea INCLUD-ED¹³⁰, promovido por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universitat de Barcelona (CREA, 2006-2011), como actuaciones de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación. Fruto del impacto del proyecto INCLUD-ED, la Comisión Europea y el Consejo de Europa han aprobado diversas resoluciones que recomiendan a las escuelas las CdA para acabar con el abandono escolar en Europa y lograr así los objetivos planteados por la Estrategia Europa 2020: (1) Hacer del aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad, (2) Mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación, (3) Fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa, (3) Potenciar la creatividad y la innovación, incluido el emprendimiento, en todos los niveles de la educación y la formación.

130 CREA. (2006-2011). INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Integrated Project. 6th Framework Program. Priority 7th, Citizens and Governance.



OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo la implementación de técnicas basadas en la Cooperación y la creación de una Comunidad de Aprendizaje, favorece el apoyo mutuo entre los estudiantes, el establecimiento de metas de aprendizaje común y la convivencia entre jóvenes con características y capacidades diferentes.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La iniciativa original del programa Promentor es, en sí misma, un proyecto de innovación social. El programa desde su comienzo se basa en una idea sencilla, inspirada en modelos europeos y pionera en España. Esta idea nace por la defensa del derecho fundamental de las personas con DI y trastorno generalizado del desarrollo, de formarse como estudiantes universitarios y poder acceder a la universidad pública. Esta formación se proyecta a posteriori en la inclusión laboral de los estudiantes en empresas ordinarias, generando una evolución positiva en las dinámicas sociales tanto de la universidad, como de la empresa.

Actualmente, se están componiendo nuevas dinámicas, producto de la interacción triangulada entre alumnos/as con DI, alumnos/as normativos y profesionales de la educación.

Las experiencias que se han llevado a cabo hasta el momento, estaban relacionadas con la mediación laboral en los diferentes Servicios y departamentos de la UAM, durante la realización del Practicum de los alumnos/as del programa Promentor, y en los seminarios de Aprendizaje Cooperativo. En estas dinámicas se creaban espacios con el propósito de favorecer el apoyo mutuo entre los estudiantes, a través de técnicas basadas en la cooperación y en la experiencia de convivir con personas con características diferentes (Izuzquiza y Rodríguez, 2015).

Tradicionalmente el ApS, ha sido considerado bajo la premisa de que las personas con DI eran sujetos pasivos receptores de los apoyos. Sin embargo, en Promentor se crean iniciativas donde los estudiantes obtienen un rol diferente: son sujetos activos. Las experiencias que se han realizado durante el 1º cuatrimestre del curso 2016-2017, objeto de esta comunicación, se propusieron a los alumnos/as 4º curso del grado de Primaria, de la especialidad de Educación Inclusiva. El vínculo con el plan de estudios se ha establecido a través de la asignatura *Programas de intervención para alumnos/as con capacidades diferentes*. La propuesta tuvo una gran acogida, participando de forma activa en los diferentes proyectos el 92% de los estudiantes. A continuación se describen las experiencias llevadas a cabo.

Proyectos de aprendizaje servicio

One2One, es una de las acciones con mejores resultados a nivel experiencial. Se

basa en el concepto de mentor educativo (Vélaz, 2009). El mentor es aquella persona que dota de información y apoyo a los estudiantes en los estadios iniciales, facilitando la incorporación y adaptación a nuevos contextos. Además, orienta y asesora en los aspectos relativos al desarrollo personal y profesional, proporcionando un “andamiaje cognitivo” que facilite la adquisición de competencias básicas y sirviendo de apoyo en general, en los procesos de aprendizaje. En One2One, los alumnos/as/as de magisterio se instauran como mentores de los alumnos/as de Promentor.

Al comienzo, se hizo una valoración de las necesidades de apoyo, en la que participaron el equipo docente, las familias y los propios alumnos/as/as. Después, se establecieron, con los alumnos/as de primer curso, las funciones de los mentores: (a) Facilitar la adaptación al Campus Universitario mediante actividades que permitan el conocimiento de los diferentes servicios de la UAM, (b) participar en asignaturas donde consideran los alumnos/as de Promentor que tienen más dificultades de aprendizaje, proporcionando recursos que mejoren sus competencias.

One2One se vincula en el segundo curso del programa Promentor, a la asignatura del Practicum (14 ECTS). Los alumnos/as realizan sus prácticas profesionales en los diferentes servicios de la UAM, como bibliotecas, Fundación de la UAM, Decanatos y Rectorado. Basándonos en la metodología descrita por la Asociación Española de Empleo con Apoyo se han elaborado las siguientes funciones que los mentores tienen que llevar a cabo:

- Proporcionar entrenamiento al alumno en la adquisición de las tareas asignadas a través de una enseñanza individualizada y secuenciada.
- Proporcionar apoyo en el lugar de prácticas:
 - Potenciando la autonomía de los alumnos/as en prácticas a la hora de realizar las tareas.
 - Proporcionando estrategias para la resolución de imprevistos y conflictos.
 - Favoreciendo el autocontrol.
- Favorecer y apoyar la inclusión social-laboral en el entorno social que rodea su puesto de prácticas.
- Proporcionar apoyos para que el futuro trabajador participe en trabajos o tareas de equipo con el resto de sus compañeros.
- Realizar un seguimiento continuo y una evaluación del futuro trabajador a lo largo del periodo de prácticas, a través de las reuniones semanales.
 - Resolver problemas y tomar decisiones siguiendo las normas establecidas, dentro del ámbito de sus competencias y consultando dichas decisiones con el equipo de coordinación.



Proyectos de aprendizaje colaborativo

mLearning colaborativo

La enseñanza aprendizaje, través de las tecnologías móviles (mLearning), promueve un aprendizaje motivado, generado por la atracción inherente a los dispositivos tecnológicos. En base a ello, hemos creado grupos de aprendizaje colaborativo que construyen a través de la cooperación. El objetivo del grupo de trabajo era la realización de una adaptación en fácil lectura de Don Quijote de la Mancha, a través de una herramienta informática iBookAuthor. La realización del iBook se llevó a cabo a través de la asignatura de *Bases del aprendizaje y Tecnología de la información y de la Comunicación*. Para ello, se realizaron un total de 14 sesiones. Los alumnos/as desconocían la herramienta iBookAuthor, por lo que se crearon sesiones formativas iniciales. Los grupos que se crearon fueron reducidos, en ellos participaron 8 alumnos/as de magisterio y 15 de Promentor. Se crearon grupos de trabajo en los que los objetivos eran mutuos, por un lado los alumnos/as de magisterio estaban adquiriendo competencia en herramientas TIC y los alumnos/as de Promentor estaban creando un material que les proporcionaría el acceso a la lectura comprensiva.

Comunidad de Inteligencia emocional

Se crearon dos Comunidades de Inteligencia Emocional con 15 alumnos/as del 1º curso y con 15 de 2º. Además, 16 alumnos/as de 4º de Magisterio de la mención Inclusiva, en la asignatura de Habilidades Emocionales I y II.

Se llevaron a cabo 15 sesiones, en las que se trataba un tema presentado por un alumno/a, se analizaban situaciones reales, identificando sentimientos y emociones, poniendo palabras a los mismos y proponiendo conjuntamente estrategias de resolución de conflictos. Las sesiones fueron grabadas y se confeccionó un cuaderno de campo de cada una de ellas.

EVIDENCIAS

Las experiencias se han valorado de forma cuantitativa y cualitativa. Los implicados llevaron a cabo observación participante y se pasaron escalas Likert para valorar satisfacción, motivación, impacto y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje colaborativo. Además, actualmente se está comprobando el rendimiento de los alumnos de magisterio y Promentor reflejado, aunque éste sea un indicador superficial, en sus notas académicas.

En la creación y desarrollo de las experiencias, se ha llevado a cabo de forma consciente, una triangulación de (a) métodos, en cuanto a la recogida de información, (b) de datos, utilizados para el desarrollo de experiencias significativas y (c) de agentes, de cara a amplificar el impacto de las acciones. La idea es que la información sea

convergente y sirva para estimar de manera útil el impacto personal y social, que pueda llegar a suceder a raíz de estas experiencias, en los contextos próximos.

CONCLUSIONES

Después de cuatro meses de crecimiento multidireccional, los 30 alumnos/as de Promentor y los casi 40 de educación inclusiva, hemos llegado a la conclusión (con un elevado acuerdo interprofesional), de que el desarrollo de estas experiencias han favorecido el apoyo mutuo entre todos los estudiantes. Las técnicas basadas en la colaboración, han contribuido a que los alumnos/as incrementen la ayuda hacia el otro, establezcan metas de aprendizaje de forma autónoma y normalicen la interacción con personas con DI. La relación estrecha con alumnos de magisterio, ha promovido en los alumnos de Promentor una mayor autonomía mejorando, probablemente con el impulso de la autoconfianza, en las habilidades básicas de la vida diaria, como las compras, el banco, la reprografía y la restauración. Por ello, podemos entender que una acción en el aula, puede repercutir positivamente no sólo en ese entorno, sino que puede extender sus efectos a otros contextos de la vida de las personas con DI, incidiendo positivamente. Pero no sólo las personas con DI se benefician de la interdependencia, sino que el colaborar en un mismo plano, el hecho de necesitar a la persona con DI, potencia en el alumno/a normativo la sensibilización, haciendo tangible la emocionalidad de los alumnos/as con DI. Compartir problemas, trabajar a nivel tanto de tarea como emocional, ayudar mutuamente en lo personal y en lo funcional, ha generado un clima de enardecimiento de la empatía. En este contexto, trabajar un contenido o habilidad, se convierte en una actividad constructiva, donde todos los alumnos/as se sienten competentes en alguna o varias capacidades, y se percibe un clima de mayor autoconfianza, mejora del autoconcepto y sentimiento de pertenencia.

Además, todo ello repercute en el clima de la universidad, donde los alumnos/as normativos se acostumbran a compartir con los alumnos/as con DI, siendo ésta la semilla del cambio de mentalidad que debiera llegar más pronto que tarde. Poco a poco, se busca una mayor implicación en la comunidad universitaria, capaz de extenderse si cabe (aunque ésto llevará más tiempo), al mundo social. Podemos remarcar como productos de innovación social, derivados de esta experiencia, algunos de los más significativos, como la génesis de productos utilizables por toda la comunidad universitaria (iBooks de lectura universal), la progresiva adaptación de la discapacidad, superando progresivamente sesgos y prejuicios, el cambio en el esquema docente actual y posterior (trabajando en la concepción de los futuros maestros), la génesis de comunidades de aprendizaje basadas en las capacidades diversas, y el empoderamiento de las personas con discapacidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díez-Palomar, J., Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. Universidad de Zaragoza. Zaragoza: España.
- Garton, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Izuzquiza Gasset, D. y Rodríguez Herrero, P. (2016). Evaluación de la metodología Empleo con Apoyo (ECA) en el Programa Promentor (UAM-PRODIS). El ajuste competencia. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*.
- Izuzquiza Gasset, D. y Rodríguez Herrero, P. (2016). La Facultad de Formación del Profesorado y Educación referente, desde hace 10 años, de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual a través de su Programa Promentor (Cátedra UAM-F. PRODIS). En J. L. De los Reyes León (Coord.), *De Escuela a Facultad. Historia de la formación de maestros en la Universidad Autónoma de Madrid (1961-2016)*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UAM.
- Izuzquiza, D, Rodríguez Herrero, P. y Herrán, A. de la (2015). Concept of death in young people with intellectual disability: a contribution to the pedagogy on death. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 46 (1), pp. 63-76.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. y Skon, L. (1981): The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Langher, V., Ricci, M. E., Propersi, F., Glumbic, N., & Caputo, A. (2016). Inclusion in Mozambique: a case study on a cooperative learning intervention. *Cultura y Educación*, 28(1), 42-71.
- Ovejero, A. (1993): El aprendizaje cooperativo: Una aportación de la Psicología Social a la Educación del siglo XXI, *Psicothema*, 5 (Suplemento), 373-391.
- Rodríguez Herrero, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (2012). Antecedentes de Pedagogía de la Muerte en España. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), 175-195.
- Slavin, R. E., y Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Torrego, J. C., & Negro, A. (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Alianza Editorial.
- Vélaz, C. (2009). Competencias del Pofesor-Mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13(1), 209-229.
- Wood, D. (1989). Social interaction as tutoring, en M. Bornstein y J. S. Bruner (Eds.): *Interaction in human development*, Hillsdale, N.J.: LEA.

EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN LA UNIVERSIDAD: EL OBSERVATORIO DE DISCAPACIDAD

Toledo, Gabriela Alejandra¹; Schewe, Carolina Lelia²

¹Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
observatoriodiscapacidad@unq.edu.ar, Argentina

¹e-mail: gabriela.alejandra.toledo@gmail.com, Argentina

²e-mail: lelia.schewe@gmail.com, Argentina

Resumen. A fines del año 2012, considerando la situación de las personas con discapacidad y la desinformación de quienes se encontraban siendo responsables de los espacios académicos, se presentó el proyecto de creación del Observatorio de Discapacidad, en el marco del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. Inició sus actividades en 2013, proponiéndose intencionalmente como un ámbito de diálogo, promoción y articulación, que permita potenciar la visibilidad de ciertas temáticas, circunscriptas al momento, a la voz de “especialistas” en discapacidad. Actualmente, articula la producción académica universitaria y la intervención en el contexto social, respetando la historia de militancia de los colectivos de acción de las personas con discapacidad, desde cuatro ejes de intervención: 1)- Formativo, 2)- De investigación, 3)- De docencia, 4)- De extensión comunitaria. Trabajar el tema de la discapacidad desde el ámbito universitario permite dar cuenta que, un primer movimiento para la concreción de los planteos de inclusión social, es generar las condiciones para que los hechos sucedan. La relación de intercambio mutuo del espacio académico y comunitario es viable, intencional y superador de las simples voluntades. El presente trabajo, procura compartir la experiencia y generar diálogos entre quienes pretendemos aportar a crear culturas inclusivas en los espacios universitarios.

Palabras clave: educación inclusiva; universidad; comunidad; discapacidad



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

A fines del año 2012, teniendo en cuenta la situación de las personas con discapacidad y la desinformación de quienes se encontraban siendo responsables de los espacios académicos, se presentó un proyecto que proponía la creación del Observatorio de Discapacidad en el marco del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. La respuesta de la institución fue inmediata, reconociendo la necesidad de articular acciones tendientes a responder a las demandas emergentes.

El Observatorio inició sus actividades en febrero de 2013, conformado por integrantes y colaboradores provenientes de distintas disciplinas y espacios profesionales y comunitarios. Se propone intencionalmente como un ámbito de diálogo, promoción y articulación, que permita potenciar la visibilidad de ciertas temáticas, sin dejarlas circunscriptas sólo a los espacios de interés de determinados ‘especialistas’. Se decide esto en respuesta a la opinión generalizada de considerar el tema como restringido a una mirada de especialistas, aun contando con el modelo social para el abordaje de la discapacidad, contribuyendo a que el tema sea visto con indiferencia o como situación irrelevante, desde un enfoque social y de derechos. El trabajo que realizamos articula la producción académica y la intervención en el contexto social, respetando en primer lugar, la historia de militancia de los colectivos de acción de las personas con discapacidad, que generan permanentemente condiciones de accesibilidad a través de intervenciones en las políticas públicas, desde los procesos de implementación hasta la redacción de escritos de referencia.

Uno de los documentos que consideramos fundamentales, de carácter internacional, propuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y acordado por organizaciones y colectivos de acción, es la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, dado que reglamenta que los países adherentes deben adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de cualquier índole que sean pertinentes, para hacer efectivos los derechos que allí se expresan. Argentina fue uno de los primeros países que adhirió a este tratado. El 21 de mayo de 2008, el Poder Legislativo Nacional aprobó la Convención y su Protocolo Facultativo y el 2 de septiembre de 2008 entró en vigencia en nuestro país.

Educación de personas con discapacidad

El enfoque de inclusión planteado para las instituciones educativas, en sintonía con los principios de la Convención-según versan los documentos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009)- debería abordar las siguientes dimensiones de análisis:

- Creación de culturas inclusivas. de comunidades seguras, acogedoras, colaboradoras y estimulantes, en las que cada uno sea valorado,

fundamentalmente para que todos tengan mayores niveles de logro.

- Elaboración de políticas inclusivas. La inclusión es el corazón de los procesos, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Estas políticas hacen que los apoyos desde la Modalidad (de Educación Especial) se desarrollen desde la perspectiva del derecho a la educación de los estudiantes (Toledo; 2016).
- Desarrollo de prácticas inclusivas. Las instituciones abordan la cultura y las políticas inclusivas que tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del contexto escolar. La docencia y los apoyos se integran de tal forma que se puedan superar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- La trayectoria educativa integral se contrapone a la idea de trayectoria única y unidireccional para todos los estudiantes; implica:
 1. Itinerarios personalizados (desde un máximo de singularidad posible).
 - ✓ La atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas de los distintos momentos de la vida del estudiante.
 - ✓ La adopción de un modelo social de discapacidad para transformar las barreras. Proponer y desarrollar los apoyos para la participación de las personas con discapacidad, apuntando al diseño universal de productos, entornos, programas y servicios, precisando las ayudas técnicas.
 2. Que el Sistema Educativo en su conjunto considere al alumno como un sujeto con derecho a educarse.
 - ✓ 5. Co-responsabilidades entre niveles y modalidades entre escuela común, escuela especial y apoyos desde la Modalidad; trabajo colaborativo entre los actores involucrados y complementariedad de los equipos en el Sistema Educativo en pos de alcanzar una educación inclusiva”

El concepto de inclusión atraviesa los discursos y las prácticas actuales (Toledo; 2012: 84). Krichesky y Pérez (2015: 21) ubican el surgimiento del concepto -en la literatura de la educación- en la década de los noventa y afirman que los primeros trabajos de investigación al respecto se originaron en el campo de la investigación- acción y pertenecen a Booth y Ainscow (1995). Afirmamos que el concepto de inclusión se compone de los siguientes elementos:

- a)- Refiere a todos los jóvenes, no exclusivamente a algunos con determinadas características



- b)- Implica la participación en la totalidad de la vida de la escuela
- c)- La inclusión y la exclusión son parte del mismo proceso
- d)- Enriquece el proceso educativo
- e)- Implica un currículum común

Algunos autores también han señalado la ambigüedad del concepto (Dyson, 2010; Miles y Singal, 2010; Nguyen, 2010 en Krichesky y Pérez; 2015: 23) refiriendo a que:

- No se trata de un concepto singular o monolítico, por lo que debería tratarse de “inclusiones”- Posee múltiples significados dispares
- Implica una dependencia funcional del pensamiento neoliberal para legitimar políticas coloniales para dividir y jerarquizar la fuerza de trabajo
- Se encuentra estrechamente vinculado a la “normalidad” (Krichesky y Pérez; 2015: 21)

Uno de los tópicos abordados desde el Observatorio es la implementación de políticas públicas con respecto a la educación de personas con discapacidad en Argentina. De manera muy general, podemos afirmar que en estos procesos, a nivel institucional, “se explicitan intenciones de lograr la inclusión educativa de personas con discapacidad al sistema educativo común, pero los ejes propuestos para sus prácticas no mencionan algunas cuestiones que resultan, desde nuestra perspectiva, fundamentales para lograr estos procesos:

- * La alfabetización de las personas con discapacidad,
- * Las implicancias para la enseñanza en procesos de inclusión,
- * La articulación de planes de estudios de las instituciones común y especial,
- * Los requerimientos de ingreso y agrupamiento de la educación común,* Las actividades que realizarían con las instituciones de educación común para lograr el trabajo en conjunto” (Schewe; 2016: 83; Toledo; 2012:24).

OBJETIVOS

Para constituirnos como este espacio de articulación, nos planteamos como objetivos:

- * Generar la producción, enseñanza y transferencia de conocimientos de alto nivel académico en relación a la discapacidad, en la región y en el mundo.

- * Contribuir a la formación de una comunidad universitaria mejor informada, responsable y crítica; promoviendo la participación activa en la discusión de asuntos relacionados con la discapacidad.
- * Desarrollar investigación científica, cultural y humanista, e impulsar actividades de extensión y vinculación social.
- * Promover la reflexión, la discusión y la responsabilidad pública en relación a la temática.
- * Ejercer monitoreos críticos de las políticas relacionadas con la discapacidad.
- * Establecer un diálogo con los diferentes organismos que nuclean a esta población para accionar articuladamente.
- * Abrir un espacio social, de carácter plural, para la reflexión sobre la problemática de la discapacidad.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La experiencia se desarrolla a partir de una serie de actividades que pretenden articular el trabajo de la Universidad Nacional de Quilmes con otras organizaciones. Podríamos mencionar cuatro ejes de intervención:

- 1)- **Formativo:** Se realizan talleres de formación, encuentros de reflexión, reuniones y coloquios, que pretenden identificar una línea de trabajo y reflexión teórica para quienes estén involucrados en organizaciones sociales e instituciones.
- 2)- **De investigación:** Programas de investigación de la universidad, articulados con el trabajo de escuelas y centros educativos; tesis de grado y post grado.
- 3)- **De docencia:** Quienes participan del Observatorio diseñan e implementan proyectos de formación de profesionales en distintas áreas.
- 4)- **De extensión comunitaria:** desde diferentes vías de comunicación, se dan curso y resolución a las demandas que plantean personas y/o grupos comunitarios que toman al Observatorio como posible, o único en algunos casos, espacio de escucha y resolución de problemas acerca de la temática.

EVIDENCIAS

En cada uno de los ejes mencionados, hemos realizado –en el año 2016- las siguientes actividades:

- 1)- **Formativo:**

- * II Simposio del Observatorio de la Discapacidad



- * Taller Gratuito de Lengua de Señas Argentina, dirigido a padres, familiares y amigos de personas sordas
- * XXXII Jornada de intercambio de experiencias sobre inclusión de alumnos con discapacidad visual.
- * I Encuentro cuerpo, educación y sociedad. Debates en torno al cuerpo
- * Encuentro Educativo para Cuidadores
- * Debates actuales en torno a la discapacidad, derechos y responsabilidad de la sociedad
- * VI Jornada de Becarios y Tesistas Universidad Nacional de Quilmes– 2016
- * Jornadas RUEDES Y RECCE 2016 – Educación Especial: Campos y Áreas de intervención profesional.
- * Participación en el congreso de La red Internacional de Investigadores y participantes sobre Integración/inclusión educativa (RIIE) 2016
- * IV Jornadas Nacionales “Discapacidad y derechos”
- * Reapertura de los programas de Ley de Cheques
- * Presentación del libro: Carolina Ferrante (2014): Renguear el estigma. Cuerpo, deporte y discapacidad motriz (Buenos Aires,1950- 2010). Biblos

2)- De investigación:

- * Proyecto de Investigación orientado a las prácticas profesionales: “Educación Secundaria y Discapacidad: instituciones, prácticas docentes y experiencias de los/as estudiantes”.
- * Proyecto de Investigación: “Educación de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Estrategias institucionales entre la ‘Educación Común’ y la ‘Educación Especial’”
- * Proyecto de Investigación “Accesibilidad, discapacidad e inclusión social en la educación universitaria argentina”
- * Tesis de maestría: “Sociedad y alteridad: repensando la discapacidad a partir de las expresiones de ‘los otros’”
- * Tesis de maestría: “Las tics como herramientas de mediación en el desarrollo de habilidades sociales de integración de alumnos con visión baja o nula en entornos áulicos de aprendizaje inclusivos”.

3)- De docencia:

- * Proyecto “Discapacidad y Educación: aportes para pensar la educación para todos”. Curso de posgrado
- * Planificación, gestión y evaluación de proyectos de integración social.

Seminario de Licenciatura

* Adaptaciones curriculares e integración de las personas con necesidades educativas especiales. Seminario de Maestría

4)- De extensión:

* I encuentro de Observatorios, organizado por el Observatorio Social Legislativo de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires.

* Respuestas concretas (coyunturales y no) a las diferentes demandas realizadas por la comunidad, desde de los distintos canales de comunicación: página web, redes sociales, correo electrónico, teléfonos o encuentros presenciales, entre otros.

* Proyecto de extensión SADIS Servicio de Asesoramiento para la Discapacidad.

* Proyecto de extensión INSyTU en y con la comunidad. Bajo el programa CREES ICOTEA

* Proyecto de voluntariado Universitario Información e inclusión para la discapacidad.

CONCLUSIONES

El espíritu del trabajo desde el Observatorio de la Discapacidad, perteneciente a la Universidad Nacional de Quilmes, pone en práctica una mirada inclusiva con respecto a la vida de las personas; adhiriendo al modelo social para abordar la discapacidad. Las líneas de trabajo planteadas desde los inicios han ido enriqueciéndose, gracias a una postura crítica que intentamos sostener frente a nuestra labor. Si bien -en un principio- el motor se encontraba en las demandas recibidas desde la comunidad, junto a la intención de difusión de una concepción de discapacidad acorde a los movimientos sociales, políticos e históricos presentes, se asumió en paralelo, la responsabilidad de abordar la temática desde la investigación académica y su consecuente vinculación con el espacio comunal. Es así que quedan planteados al momento, cuatro ejes de intervención del Observatorio: formación, investigación, docencia y extensión comunitaria. Ante las variadas y sostenidas acciones realizadas desde el Observatorio, podemos decir que trabajar el tema de la discapacidad desde el ámbito universitario permite dar cuenta que un primer movimiento para la concreción de los planteos de inclusión social, es generar las condiciones para que los hechos sucedan. La relación de intercambio mutuo del espacio académico y comunitario es viable, intencional y superador de la simple buena voluntad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (14 de diciembre de 2006). Ley Nacional de Educación [N° 26206] DO: Información Legislativa 2006. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/123542/norma.htm>

Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Nueva York, 13 de Diciembre de 2006. Serie de tratados de las Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Perez, A. y Krichesky, M. (2015). *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa*. Buenos Aires: Undav

Pérez, A. y Gallardo, H. (2016). Derechos y (dis)capacidad. *Pasajes*. 2 (4), 25- 34.

Schewe, C. (2016). Políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad. Continuidades y discontinuidades en los procesos para su implementación. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Toledo, G. (2012). Accesibilidad digital para personas con discapacidad en la visión. Tesis de Maestría en Informática aplicada a la Educación. Facultad de Informática. Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Toledo, G. (2016) Del “estar y el ser en la escuela”, o las consecuencias subjetivantes del cumplimiento ilusorio del derecho a la educación. En *Actas del I Congreso Internacional de Victimología*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INCLUSIVA: UNA MIRADA AL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LA UNIVERSITAT JAUME I (ESPAÑA) Y LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES (COLOMBIA)

**Benet Gil, Alicia¹, Yazzo Zambrano, M^a Angélica²
Moliner García, Odet³, Sanahuja Ribés, Aida⁴ y Sales Ciges, Auxiliadora⁵**

Universitat Jaume I, España

¹ e-mail: abenet@uji.es, ³ e-mail: molgar@uji.es,

⁴ e-mail: asanahuj@uji.es, ⁵ e-mail: asales@uji.es,

Resumen. En este trabajo presentamos un proyecto financiado¹³¹ por la Universitat Jaume I el cual pretende identificar el estado actual de la Universitat Jaume I (España) y La Fundación Universitaria Los Libertadores (Colombia), en el marco de la universidad intercultural inclusiva para garantizar las condiciones de acceso y permanencia del alumnado. El estudio realizado es de tipo descriptivo exploratorio y consta de tres fases: la primera fase realiza una revisión de las políticas y dimensiones estructurales y contextuales de cada universidad, en la segunda fase se recoge información sobre las prácticas para la permanencia de los estudiantes y una tercera fase que se concreta en una construcción teórica a través de los resultados obtenidos del proceso de análisis de contenido. Los resultados preliminares de la investigación nos indican que aunque la universidad se encuentra sensibilizada con la diversidad y el respeto a la diferencia del alumnado a partir del reconocimiento de la igualdad, la realidad es que predomina un enfoque de inclusión muy centrado en dar respuesta a los estudiantes con discapacidad y no se tiene en cuenta un enfoque más amplio relacionando la interculturalidad e inclusión. Terminamos el escrito con algunas líneas para continuar indagando sobre las prácticas docentes del profesorado.

Palabras clave: educación superior, inclusión, interculturalidad.

¹³¹ Este trabajo se enmarca en un proyecto más amplio subvencionado por la Oficina de Cooperación al desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la Universitat Jaume I de Castellón



INTRODUCCIÓN

En el estudio que presentamos indagamos sobre cómo la propia universidad contribuye a la garantía del ejercicio de la ciudadanía, la promoción de los derechos humanos y de la interculturalidad. Se pretende fomentar la cooperación internacional entre instituciones de educación superior y sus agentes e impulsar el desarrollo de iniciativas que contribuyen al desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas e interculturales.

Partimos de un marco teórico general que pone en relación los conceptos de interculturalidad e inclusión y consideramos que ambos comparten aspectos como la del ejercicio de los derechos, la visibilización de la diversidad y el respeto por las diferentes expresiones culturales. El modelo de educación intercultural inclusiva aúna los objetivos de la lucha contra la desigualdad y la exclusión, el respeto a la diversidad y la participación crítica para la transformación socioeducativa, en una sociedad democrática que prepara a la ciudadanía para la toma de decisiones públicas (Moliner, Sales y Traver, 2011).

Este marco trasladado al contexto de la educación superior genera mucho debate, pues la universidad es una de las instituciones más excluyente y segregadora (Díaz, 2000). De acuerdo con Fernández Batanero (2012) la universidad será inclusiva cuando asuma una cultura incluyente que afiance un lenguaje común entre el profesorado, considere las diferencias entre el alumnado como oportunidades para profundizar en el conocimiento, analice exhaustivamente los obstáculos que limitan o condicionan la participación del alumnado, se haga un uso eficaz de los recursos que pueden dar apoyo al aprendizaje y cuando el profesorado incorpore a su docencia la metodología que favorezcan la gestión de la diversidad del alumnado.

Por un lado, la universidad, como consecuencia del proceso de internacionalización en el que nos encontramos y al abrirse a las múltiples influencias internacionales, pone en juego el intercambio de gran cantidad de conocimientos y experiencias de profesorado y alumnado. Y por otra parte, el acceso del alumnado con diversidad funcional¹³² a la educación superior ha ido aumentando progresivamente en los últimos años. De hecho, algunos estudios internacionales como el de Higbee, Siaka y Bruch (2007) apuntan que la presencia de alumnado con diversidad funcional en la Universidad es reconocida por sus iguales como una experiencia educativa enriquecedora. Sin embargo, numerosos estudios (Hopkins, 2011; Moswela y Mukhopadhyay, 2011, etc.) muestran también que la universidad, en ocasiones, no está suficientemente preparada para incluir al alumnado con diversidad funcional.

Para conseguir que realmente la educación superior sea inclusiva no es suficiente con que todo el alumnado comparta un espacio y un horario, sino que es necesario cambios en las prácticas actuales de aprendizaje y enseñanza. Como nos

¹³² En Colombia se asume el término de Persona con discapacidad según la ley estatutaria 1618 de 2013.

recuerdan Borland y James (1999) el ambiente universitario puede ser en algunos casos un entorno discapacitador y algunos estudios previos (Moriña, López, Melero, Cortés y Molina, 2013) han identificado barreras que restringen a los estudiantes con diversidad funcional la participación, el progreso y el éxito en la Universidad. En la misma línea, el estudio de Castellana y Sala (2006), concluye que las aulas no disponen de los recursos necesarios para favorecer la inclusión y el profesorado no imparte las clases utilizando las metodologías adecuadas para que puedan participar plenamente en ellas. Así mismo, según un estudio piloto efectuado en la Universitat Jaume I, el profesorado manifiesta que es necesaria una formación específica para trabajar con estudiantes con diversidad funcional y que la Universidad no siempre dispone de los medios para solventar la adaptación (García-Molina y Sanahuja, 2015).

En investigaciones realizadas en la Fundación Universitaria los Libertadores (2013-2015) se pone de manifiesto que la comunidad educativa relaciona el concepto de educación inclusiva (centrado en el colectivo de personas con discapacidad) términos como minusválido, enfermedad y vulnerabilidad. Éstos hacen referencia a las condiciones biológicas que presenta la población y permite resaltar que en el lenguaje de los participantes persiste la concepción deficitaria que suscita la palabra discapacidad. (Rodríguez, Yazzo, Sánchez, 2015).

Por otra parte, se identifica por parte de los profesores y administrativos el requerimiento de ser cualificados para asumir la política de educación superior inclusiva de la Fundación. Existen las prescripciones legales pero la articulación con las prácticas inclusivas y las culturas son una de las acciones que permitiría una Universidad realmente pensada en la educación para todos. (Yazzo, 2015).

De todo ello se desprende el importante papel que juega el profesorado universitario y de ahí surge la necesidad de esta comunicación que tiene como objetivo: revisar los aspectos relacionados con el acceso y la permanencia de los estudiantes de la Fundación Universitaria Los Libertadores y de la Universitat Jaume I en el marco de la universidad intercultural inclusiva.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio asume como unidad de referencia los procesos de la Educación Superior desde dos ejes como son el acceso y la permanencia de las dimensiones de la práctica pedagógica de los docentes universitarios en relación a la gestión de la diversidad del alumnado, es por ello que se trata de un estudio descriptivo exploratorio.

Participantes

En la Universitat Jaume I (España) han participado 6 responsables de los servicios de apoyo en las entrevistas. Por otro lado, en el grupo focal participaron 7



docentes universitarios de distintos ámbitos de conocimiento : 3 docentes de estudios ingleses, 1 de ingeniería y Ciencias de los Computadores, 1 de Derecho Público, 1 de Sociología y 1 de Ingeniería de Sistemas Industriales y de Diseño.

En la Fundación Universitaria Los Libertadores (Colombia) participaron 8 administrativos encargados de los procesos de atención para la permanencia y egreso de los estudiantes y 12 profesores participaron del grupo focal de diferentes campos disciplinares: 4 de Administración de empresas, 2 de Diseño Gráfico, 4 de Ingeniería, 1 de Administración turística y 1 de Comunicación social.

Instrumentos

Los instrumentos para la recogida de la información se han elaborado ad hoc, a partir de los indicadores de las guías de autoevaluación para la escuela intercultural inclusiva revisados que han sido los siguientes: Guía INTER (Aguado et al., 2002), The Index for Inclusion (Booth, y Ainscow, 2000) y Guía CEIN (Sales, Moliner y Traver, 2010). De estas se abordan 3 dimensiones: Cómo somos (cómo nos vemos, qué queremos y compartimos), cómo nos organizamos (organización institucional) y cómo enseñamos y aprendemos (Prácticas Inclusivas).

El instrumento dirigido a los profesionales de los servicios de apoyo de las universidades ha sido un guión de entrevista semiestructurada que consta de tres apartados: a) datos contextuales; b) datos del informante; y c) 35 preguntas agrupadas por indicadores que giran en torno a las dimensiones A y B.

El instrumento, dirigido al profesorado, se articula en dos apartados; a) datos contextuales y de los informantes; y b) Preguntas. Se formulan 3 preguntas generales que se corresponden con cada una de las 3 dimensiones a explorar.

Procedimiento de la investigación

En la dimensión metodológica, la investigación se desarrolla en tres fases de la siguiente forma:

Primera Fase: Es descriptiva y en ella se fundamenta el proceso de inclusión a partir de los conocimientos y postulados teóricos revisados. La información se recoge mediante análisis documental y revisión de la literatura y de las normativas generales nacionales sobre inclusión y de las normas sobre inclusión y educación superior por las que se rige cada universidad, así como los servicios de apoyo que dan cobertura a la atención a la diversidad, la igualdad e interculturalidad.

Segunda Fase: se realiza la recogida de información sobre las prácticas para la permanencia de los estudiantes.

EJES	TÉCNICA	INTRUMENTOS
ACCESO	Análisis documental	Registro dado por el programa PYGO en la Fundación Los Libertadores y la base de datos del Programa de Atención a la Diversidad de la Unidad de Soporte Educativo de la Universitat Jaume I, Estatutos y Normativas
	Entrevista	Guión de entrevista para los profesionales que tienen asignados estudiantes para diseñar las estrategias pedagógicas y didácticas.
PERMANENCIA	Grupo focal	Guía de grupo focal con grupo de docentes.

Tabla 7. Resumen proceso de recogida de información. Elaboración propia.

Las entrevistas a los responsables de los servicios universitarios se han realizado de forma individual y el grupo focal con el profesorado se ha realizado en un ambiente distendido.

Tercera Fase: Construcción teórica a través del resultado del proceso de análisis de contenido. Mediante las categorías de investigación y el análisis de datos se definen las dimensiones y acciones a implementar en relación las prácticas pedagógicas de los docentes que permitan fortalecer el desarrollo una universidad más intercultural e inclusiva.

Se ha procedido a realizar un análisis de contenido de los datos obtenidos, siguiendo un procedimiento inductivo en el análisis documental correspondiente a conceptos, normativa y contextos, mediante el software Atlas.ti. En el caso de las entrevistas y el grupo focal en análisis ha tenido carácter deductivo en función de los indicadores consensuados para cada dimensión.

RESULTADOS PRELIMINARES

A continuación se presentan los resultados preliminares que se derivan de ésta investigación.

Respecto a la primera fase de la investigación donde se pretendía hacer un análisis documental para revisar las políticas estatales de la educación superior y los de cada universidad, podemos decir que existen similitudes y diferencias que queremos resaltar.

El enfoque de los investigadores se postula en un concepto de universidad intercultural inclusiva, que va más allá de la garantía de la respuesta a las personas o estudiantes con discapacidad que acceden a la universidad. Se trata de una visión más amplia que no sólo engloba alumnado con necesidades de apoyo educativo (NEAE) sino cualquier alumnado sean cual sean su procedencia, cultura, estatus social... Sin embargo, este enfoque dista de ser asumido por las políticas universitarias que están más dirigidas a garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad. Tanto Libertadores como Jaume I coinciden en que el enfoque que aparece en los documentos sobre políticas es más teórico que real. En las realidades de ambas



universidades predomina un enfoque de inclusión muy centrado en la respuesta a los estudiantes con discapacidad, pero es posible que a partir de la propia investigación los participantes hayan tenido que ubicarse en relación con otros servicios y actores desde un enfoque más amplio relacionando interculturalidad e inclusión.

Con respecto a la **segunda fase** y la **tercera fase** de investigación sobre el acceso y las prácticas de permanencia los resultados preliminares apuntan que:

a) Los responsables de los servicios de apoyo de la Universitat Jaume I tienen un concepto compartido sobre educación inclusiva, entendiendo ésta como es la posibilidad de que todas las personas, independientemente de cual sea su condición, sus circunstancias, tengan la posibilidad de recibir una formación en igualdad de oportunidades. Todos ellos piensan que la propia universidad favorece la expresión de la diversidad y que de una manera u otra se encuentra recogida en los estatutos. Todos aseguran que se coordinan en función de las necesidades pero que no existe un organismo o convenio que coordina esa relación y los servicios se encuentran parcelados.

En cuanto a la Fundación Universitaria Los Libertadores, los servicios de bienestar universitario han dado el paso a pensar de otra manera la permanencia de los estudiantes, teniendo claridad en programas que den alerta a las diferentes condiciones que puedan causar la deserción. Sin embargo, no es divulgado y apropiado por toda la comunidad, lo cual dificulta procesos en las facultades y genera barreras a nivel académico y administrativo.

b) Sobre las prácticas docentes, se desprende del análisis preliminar que todo el profesorado ha tenido alumnado de diversa procedencia y con necesidades diferentes. Los docentes consideran que para atender al alumnado con diversidad funcional, el servicio de la Unidad de Apoyo Educativo de la Universitat Jaume I gestiona muy bien el acceso y la permanencia de los mismos y se encuentran muy respaldados y aconsejados por el servicio. Sin embargo, encuentran más difícil la inclusión del alumnado que procede de otros países y la preocupación se centra en la participación y gestión de la diversidad lingüística.

El grupo de profesores de la Fundación Universitaria los Libertadores comprende la importancia de la educación inclusiva como una estrategia para garantizar la formación profesional. Sin embargo, es una necesidad la cualificación en cuanto al enfoque diferencial y sobre todo en estrategias pedagógicas y didácticas. Es importante resaltar la importancia que le dan al hecho que la Educación Superior empiece a modificar los esquemas homogenizadores y se piense en procesos reales de flexibilidad y transversalidad como la ley indica.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Los resultados preliminares ponen de manifiesto que tanto la Fundación Universitaria Los Libertadores como la Universitat Jaume I tienen un modelo de inclusión centrado en la discapacidad por lo que podemos decir que una posible mejora es reconocer la diversidad como un aspecto más amplio que recoge tanto a personas con diversidad funcional como cultural, sexual, social... En concreto, la Universitat Jaume I acoge 265 estudiantes con discapacidad y la Fundación Universitaria Los Libertadores se encuentra caracterizando a los estudiantes, encontrando 22 personas con discapacidad y el reto se centra ahora en el incremento del número de estudiantes procedente de otros países con una baja competencia lingüística en las lenguas de acogida, fruto de los procesos de internacionalización.

Como futuras líneas de investigación se ha iniciado un nuevo estudio que pretende acercarnos a la realidad docente desde la mirada del estudiantado y ver cómo incide en la formulación de un plan de acción pedagógica fundamentada en principios éticos, sociales y educativos que favorezca la educación intercultural inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T. (coord.) y otros. (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos nº 1.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Traducido y adaptado por traducción y adaptación: Ana Luisa López, David Durán, Gerardo Echeita, Climent Giné, Esther Miquel, Sebastián Moratalla y Marta Sandoval. Madrid: CSIE y consorcio Interuniversitario para la Educación Inclusiva.

Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.

Castellana, M. y Sala, I. (2006). *Estudiantes con discapacidad en la universidad*. Barcelona: Edición producida y coordinada por la Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis.

Fernández-Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, vol. XLI (2), (162), 9-24.

Moriña, A. y Cotán, A. (2011). La perspectiva del alumnado con discapacidad sobre la universidad. *Quaderns Digitals*, 69.

Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, M.D. y Molina, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria*; Vol. 11, Núm. 3 (2013): Monográfico: "Formación Docente del Profesorado Universitario".

Díaz, F.A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de



experiencias. En Salmerón, V. y López, V.L. (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

García-Molina, I. y Sanahuja, A. (2015). Estudio piloto sobre la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en la Universitat Jaume I. Percepción del alumnado con o sin diversidad funcional, del PDI y del PAS. *V Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios y I Taller de Innovación Educativa*. Universitat Jaume I, Castellón. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/V.JornEstUni.2015>

Higbee, J.L., Siaka, K. y Bruch, A.L. (2007). Student perceptions of their multicultural learning environment: a closer look. In J.L. Higbee, D.B. Lundell, and I.M. Duranczyk (Eds.). *Diversity and the postsecondary experience*. Minnesota: Centre for Research on Developmental Education and Urban Literacy, 3-24.

Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (7), 711-727.

Moliner, O., Sales, A. y Traver, J.A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 29-40.

Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26 (3), 307-319.

Rodríguez, L. D., Yazzo, M. A. (2014) *Inclusión educativa: políticas y prácticas en la educación superior. Estudio comparativo entre la universidad católica de córdoba - argentina y la fundación universitaria los libertadores Bogotá - Colombia*. II congreso de investigación educativa, Buenos Aires.

Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2010): La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción. Castelló: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Yazzo Zambrano, M. A. (2015) Educación inclusiva superior. Una mirada desde la acreditación de calidad en Colombia. *Revista Incl* Vol. 2. Num. 4. Octubre-Diciembre 2015, ISSN 0719-4706, pp. 317-326.

OTRA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO ES POSIBLE. UNA EXPERIENCIA DE APS EN LA UNIVERSIDAD

Hevia Artime, Isabel¹, Fueyo Gutiérrez, Aquilina², Braga Blanco, Gloria³

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: hevaisabel@uniovi.es, ²mafueyo@uniovi.es, ³gyoya@uniovi.es

Resumen. Presentamos una experiencia llevada a cabo en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo dentro de la asignatura “Educación para la Cooperación y el Desarrollo Humano Sostenible”. A través de esta experiencia se quiere avanzar en la apertura de la enseñanza universitaria al trabajo que las ONGDs y otras organizaciones sociales que están trabajando en el ámbito de la Educación para el Desarrollo en esta comunidad. Con la finalidad de potenciar la dimensión profesionalizante de la asignatura, se propone desarrollar una modalidad de aprendizaje-servicio mediante la cual las acciones de Educación para el Desarrollo diseñadas y desarrolladas por el alumnado se dirijan a promover una acción real en un contexto educativo y/o social en el que las organizaciones colaboradoras estén trabajando.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo, innovación docente, aprendizaje-servicio, enseñanza universitaria, ciudadanía.



INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos con los que se encuentra hoy en día la educación universitaria es el de incorporar a los procesos educativos una visión del mundo global en donde, según Martha Nussbaum (1997; 2006) es necesario desarrollar tres habilidades: la capacidad del examen crítico, la habilidad cosmopolita centrada en la comprensión y las necesidades e intereses humanos y, en tercer lugar, la imaginación narrativa, es decir, la habilidad para ponerse en los zapatos de otras personas. Se destaca, por tanto, la existencia de una habilidad cosmopolita que permite comprender las diferencias y entender que los problemas globales han de resolverse de manera conjunta sobre la base de un interés común (Boni, *et.al*, 2012). Es por ello que resulta necesario la construcción de espacios para la creación de una ciudadanía cosmopolita transformadora y, en este sentido, el espacio universitario tiene una gran potencial como impulsor de este modelo de ciudadanía. Las asignaturas que se estudian en las aulas universitarias no deben aportar solamente una base teórica sobre la materia, sino que deben contribuir a despertar sensibilidades y un aprendizaje significativo para la futura responsabilidad profesional de la ciudadanía.

La metodología del aprendizaje-servicio (ApS) supone una propuesta educativa que, sin duda, puede ayudarnos a la construcción de una educación universitaria que desarrolle en nuestro alumnado las competencias que reclama el desarrollo sostenible de nuestras sociedades (Vázquez, 2015). Puig *et.al* (2011) se refieren a las propuestas de aprendizaje-servicio como aquellas actividades que combinan el servicio a la comunidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores. La riqueza de esta metodología reside en la capacidad de desarrollar una acción de servicio que transforma y da sentido a los aprendizajes y, por el otro, el desarrollo de un aprendizaje activo y significativo, facilitando el ejercicio responsable de la ciudadanía. Martínez (2008; cit. Martínez-Usarralde, 2014) reconoce cuatro modalidades de ApS:

- a. Servicio directo. Experiencias que precisan de una relación directa, cara a cara, del alumnado con las personas o las situaciones de necesidad. Ej. Concienciar a los jóvenes de un instituto sobre la problemática de las personas refugiadas en el mundo, a la vez que sensibilizar sobre la necesidad de prestarles ayuda.
- b. Servicio indirecto. Experiencias que generalmente se desarrollan en la institución académica y no tanto trabajando directamente con las personas en situación de necesidad o con las organizaciones comunitarias que dan respuesta a la misma. Ej. Recogida y envío de material escolar a países del Tercer mundo en colaboración con una campaña concreta.
- c. Advocacy. Experiencias que requieren de los y las estudiantes, el empleo de sus voces y de sus talentos para contribuir a la eliminación de las causas que generan o mantienen un problema concreto que afecta a la comunidad y que es de interés público. Para ello, los y las estudiantes realizan campañas de concienciación y sensibilización sobre un tema,

elaboran documentación que será presentada a las autoridades locales, o exigen la puesta en marcha de proyectos tras establecer la correspondiente denuncia.

- d. Servicio de investigación. En esta última modalidad se trata de proyectos cuya finalidad es la recopilación de información y documentación relevante para la vida de la comunidad, la detección de las principales necesidades y urgencias o el conocimiento de las instancias y agentes sociales encargados de dar solución a los problemas que surgen en el día a día de la misma.

Esta metodología, que se fundamenta en la pedagogía de la experiencia, supone un excelente disparador y motivador para que los estudiantes se inicien en una percepción más amplia de la sociedad en la que viven (Mealla, 2012), la reflexión crítica conjuntamente con el aprendizaje académico, el crecimiento personal, la responsabilidad cívica y la justicia social. Por tanto, podemos considerar al aprendizaje-servicio como una herramienta de Educación para el Desarrollo (EpD) sostenible por medio de la cual el alumnado y los docentes van más allá de la reflexión y desarrollan en la práctica “trabajos por la sostenibilidad social y medioambiental en algún ámbito concreto en el que, de modo efectivo y real, mejoran el estado de aquello para lo que trabajan y promueven, en alguna medida, el desarrollo sostenible” (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015:90).

La verdadera fuerza transformadora que posee la unión de la EpD y ApS radica en la intención de empoderar a las personas con las que se trabaja, no solo ejerciendo incidencia sobre el contexto sino sobre las relaciones de poder que lo organizan. De esta manera, constituyen un bastión con capacidad de erigirse como un auténtico catalizador de experiencias y reflexiones que nos conduzcan a considerarlo como el paradigma de un nuevo concepto de ciudadanía tolerante, empática, comprometida, participativa, responsable, sensible, cosmopolita, en definitiva, más humana (Fernández & Martínez, 2016). Se apunta, por tanto, a la emergencia de una “*sexta generación*” de Educación para el Desarrollo de la mano de la sistematización regulada del ApS como metodología (Martínez-Urralde, 2014), una sexta generación de EpD que podría comprender el ApS en el Norte y en el Sur de manera coordinada, en el que se establezcan vínculos de cooperación y enriquecimiento de las diferentes experiencias (Fernández, 2013).

OBJETIVOS

En la experiencia que se expone en esta comunicación, se ha desarrollado una propuesta educativa y metodológica que vincula el aprendizaje académico con acciones reales de Educación para el Desarrollo a través de la implicación del alumnado universitario en proyectos y experiencias educativas de organizaciones sociales que intervienen en el territorio. Se ha visto en el ApS una manera de responder a las demandas del alumnado, y de la propia materia de la asignatura, que



reclama la realización de actividades más prácticas y reflexivas que contribuyan a mejorar la realidad social más próxima.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que presentamos se enmarca dentro de la asignatura optativa “Educación para la Cooperación y el Desarrollo Humano Sostenible” del último curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, de la que participan 14 estudiantes durante el curso 2016/2017. Durante ese curso, se opta por una metodología de trabajo en donde el alumnado experimente vivencias en distintas organizaciones sociales que les permitan desarrollar competencias enfocadas al diseño y desarrollo de proyectos de EpD, además de promover la construcción de una ciudadanía global, potenciando el pensamiento dialógico, la concientización para el activismo, la movilización y la incidencia política (Fueyo, Hevia & García, 2015). Para su puesta en práctica se siguieron las fases del ApS planteadas por Puig, *et.al* (2007), estas son:

1. **PREPARACIÓN.** Esta fase comprende la planificación de la actividad educativa para lo cual se establece contacto con las organizaciones sociales que van a colaborar en la asignatura. Para ello se mantiene una primera reunión con las entidades en donde se les plantea la posibilidad de desarrollar una actividad conjunta y donde se les solicita que manifiesten sus demandas o ámbitos/actividades en las cuales el alumnado universitario podría colaborar. Finalmente se cuenta con la colaboración de cuatro entidades del territorio que intervienen en el ámbito de la defensa de los derechos humanos, la educación intercultural y antirracista, la acción social, el pensamiento crítico, la solidaridad y la ciudadanía.
2. **ACCIÓN:** Cada una de las entidades colaboradoras plantea una posible acción/actividad a los estudiantes en la que ellos necesitan de su apoyo y colaboración. En esta fase, las entidades visitan la universidad y presentan su trabajo y propuestas. A partir de esta exposición, el alumnado escoge entre los diferentes tipos de ApS propuestos por las entidades, tal como se recoge en la Tabla 1:

Entidad	Temática	Objetivos Acción	Tipo Aps
Entidad 1	Refugio e Inmigración	Realizar una propuesta Didáctica de la exposición “Refugiados Bienvenidos”	Servicio indirecto
Entidad 2	Derechos Humanos	Diseñar y aplicar una Guía didáctica para el profesorado y un cuaderno de trabajo para el alumnado sobre la película documental “ <i>Demain (Mañana)</i> ”.	Servicio indirecto
Entidad 3	Bienes Comunes para la Paz	Construir y desarrollar un espacio de formación ético, democrático y participativo sobre bienes comunes	Advocacy
	Bienes Comunes para la Paz	Incrementar la información, formación y sensibilización de la ciudadanía española en relación a la situación de crisis climática global y la promoción de la defensa de los Bienes Comunes como herramienta para su mitigación contribuyendo a la consolidación de sociedades en paz corresponsables con el desarrollo sostenible.	Advocacy

Tabla 1: Entidades, temáticas y acciones propuestas

Una vez asignada la tarea, cada grupo tiene que desarrollar su proyecto para lo cual se programan varios encuentros con las entidades colaboradoras, estableciéndose un calendario de reuniones de trabajo. En sus proyectos deben describir la finalidad del mismo, a quién se dirige, los contenidos que se trabajan y cómo se llevará a la práctica. Para ello, cada componente del grupo asume diferentes papeles y responsabilidades en cuanto a las propuestas a realizar y la ejecución de la acción final.

3. DEMOSTRACIÓN: Se ha creado un espacio de intercambio de experiencias en donde el alumnado ha podido presentar a sus compañeros y compañeras el trabajo realizado, abriéndose la actividad al resto de la comunidad universitaria. Además, uno de los compromisos que se había adquirido con las entidades colaboradoras era la ejecución de la acción diseñada por los estudiantes en los diferentes contextos de intervención.
4. REFLEXIÓN: Al final de la experiencia, cada grupo recoge por escrito la acción desarrollada relacionándola con los contenidos trabajados en la asignatura, reflexionando sobre los temas que se abordaron en sus intervenciones y cómo estos contribuyen a la construcción de una ciudadanía global. Se abre, además, un espacio de diálogo en el cual se ponen sobre la mesa las dificultades encontradas a lo largo del proceso y los aprendizajes más relevantes.



5. **RECONOCIMIENTO:** La acción diseñada por cada grupo se lleva a la práctica en el marco de las actividades que desarrolla la entidad colaboradora. Además, los estudiantes documentan la actividad desde el punto de vista audiovisual (fotos, video...) para que cada grupo pueda visibilizar su trabajo en el blog de la asignatura, dando cuenta del trabajo realizado, las visitas a las entidades y los temas abordados, además de la puesta en acción de las propuestas diseñadas.
6. **EVALUACIÓN:** La evaluación se realiza a través de una triangulación en donde se tiene en cuenta la valoración del equipo docente (a partir de la supervisión del alumnado durante todo el proceso), las entidades colaboradoras (a través de un informe que cumplimentan al final de la experiencia) y las valoraciones de los propios estudiantes sobre la actividad realizada (a través de un breve cuestionario). Para todo ello se tienen en consideración los contenidos curriculares que se han trabajado en cada una de las fases del proceso, las actitudes del alumnado, la valoración de las entidades o el impacto de las acciones desarrolladas sobre la comunidad más próxima.

El desarrollo de un proyecto de ApS se debe plantear teniendo en cuenta cada uno de los componentes: protagonismo del estudiante, atención a una situación real, conexión a contenidos curriculares, ejecución del proyecto servicio y reflexión (Martínez-Usarralde, 2014). Tal como se ha expuesto, en nuestra experiencia el alumnado es el protagonista de un proyecto que surge de la necesidad de una situación real en donde se precisa su aportación y esfuerzo.

EVIDENCIAS

La experiencia de ApS desarrollada ha contribuido a que los estudiantes que participan en la misma desarrollen las tres habilidades mencionadas por Martha Nussbaum (1997; 2006). Durante el desarrollo de sus proyectos no solamente han tenido que profundizar en la comprensión de una realidad, en algunos casos nueva (como el cuidado de los bienes comunes para el desarrollo sostenible) o que posiblemente habían escuchado en los medios y sobre la que no se habían parado a reflexionar demasiado (la realidad del refugio o la crisis ecológica, económica y política como consecuencia del modelo productivo actual), sino que han trabajado para entender su responsabilidad social en el tratamiento de estos temas y para poder poner en juego las herramientas necesarias para contribuir a sensibilizar sobre esa realidad en su contexto más próximo. El empoderamiento del alumnado ha sido posible a través de la colaboración e inmersión en el trabajo de las entidades colaboradoras, que les posibilitan la construcción de un conocimiento crítico y actividades significativas, despertando su conciencia social y responsabilidad cívica.

CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE MEJORA

La fortaleza de esta experiencia se basa en la implicación de las entidades sociales en la misma, partimos de una concepción de una universidad abierta al entorno y la combinación de diversos espacios de aprendizaje más allá de las aulas. Tal como hemos recogido en trabajos anteriores (Hevia & Fueyo, 2016), se trata de conseguir que el trabajo que se realiza en el aula universitaria se vincule a las acciones que las entidades sociales desarrollan, incorporando el ApS como un elemento más de nuestra metodología, lo cual ayuda a potenciar el aprendizaje del alumnado conectándolo con la realidad educativa y social mediante su participación activa en experiencias de EpD. Teniendo en cuenta que el alumnado con el que trabajamos se encuentra en cuarto curso, el ApS supone una inmersión en uno de los ámbitos profesionales a los que podrá acceder una vez terminada la carrera.

Aunque la valoración que hacemos de la experiencia (nosotras, el alumnado y las organizaciones) es muy positiva, está prevista una evaluación final de la misma con todos los agentes implicados para poner en común algunas de los aspectos que debemos de mejorar y que en un análisis inicial tienen que ver con: un reforzamiento de la planificación previa dejando más explícitos los compromisos que asume cada parte, la mejora de la comprensión de la tarea por parte del alumnado cuando esta se inicia, una mayor sincronización de los tiempos de trabajo de la organización con los de la asignatura, un reforzamiento de la coordinación entre las personas responsables de la organización y el profesorado de la asignatura a lo largo del proceso del Aps.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 78-95
- Boni, A., Peris, J., Rodilla, J.M. & Hueso, A. (2012). Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (2), 131-139.
- Fernández, Y. (2013). *Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. La alianza entre Educación para el Desarrollo y el Aprendizaje-Servicio*. Trabajo Fin de Master. Master de Cooperación Internacional. Especialidad en Planificación Integral de Desarrollo Local. Universitat de València, Valencia.
- Fernández, Y. & Martínez, M^ªJ. (2016). Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre EpD y ApS para una ciudadanía global. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 111-138.
- Fueyo, A., Hevia, I. & García, S. (2015). *Haciendo Educación para el Desarrollo. Guía Didáctica*. Oviedo: Agencia Asturiana de Cooperación al Desarrollo. Gobierno del Principado de Asturias.



- Hevia, I. & Fueyo, A. (2016). Educación para el Desarrollo en el ámbito de la Pedagogía: hacia el aprendizaje en servicio. En E.M González, M.A Moreno (Eds.), *Aprendizaje-Servicio, desarrollo y comunidades profesionales de aprendizaje en educación superior* (pp. 50-54). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Martínez-Usarralde, M.J. (2014). Otras metodologías son posibles... y necesarias. Cuando la cooperación para el desarrollo en educación encontró al APS (Aprendizaje Servicio). En Boni, A., Calabuig, C. & Pérez, A. (Coord.), *Universidad y cooperación al desarrollo. Contribuciones de las Universidades al desarrollo humano* (pp. 135-153). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Mealla, E. (2012). Educación para el desarrollo y aprendizaje servicio. En M.A Herrero & M.N Tapia (Comp.). *Actas de la II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio* (pp. 30-33). Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2006). Education y democratic citizenship: capabilities y quality education. *Journal of Human Development*, 7 (3), 385–395.
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. & Rubio, L. (2011). Aprendizaje Servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 347 (1): 45-67.
- Puig, J.M. *et al.*, (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Vázquez, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212.

LAS PALABRAS QUE CURAN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

Orcasitas, José Ramón¹; Barrero, Víctor Manuel²

¹ Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
España

¹e-mail: jrorcasitas@ehu.eus, ²e-mail: barrerovic@gmail.com

Resumen. Presentamos sintéticamente en esta breve comunicación intuiciones y elaboraciones de un trabajo de nuevas relaciones ‘de orientación’ que venimos haciendo y que serán base para futuras investigaciones en relación a la narración como uso útil del lenguaje para la mejora personal... en contextos institucionales. Se presentan como secuencias comprensivas.

Palabras clave: Relación, Educación, Mejora, Narración, Texto.



A las personas...
'campeones del mundo', jubilados de oro, filólogos, físicos...
que me consideran su amigo.

INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Las relaciones de ayuda

Hablar de orientación educativa significa hablar de relaciones de ayuda, *relaciones interpersonales*, que nos hacen más humanos por pertenecer socialmente mejor. Una relación influenciada y ubicada por espacios, seminarios, roles... y tiempos, pero sobretodo que exige un 'compromiso relacional' para percibir-acompañar (construir) con sentido la historia del otro (Ricoeur, 2006). Estas relaciones tratan de acompañar cualificadamente tramos de vida de otros dando la razón y no llevando a las personas contra las cuerdas, haciendo posible una devolución positiva, con hechos y palabras, que posibilite el crecimiento personal del otro; Oliver Sacks, profesional del s. XXI, frente a analizar-fragmentar la vida de sus pacientes, construye historias y se las devuelve con sentido... historias que humanizan y ayudan a vivir.

Se trata, en síntesis, de abrir canales, de crear contextos sociales-comunicativos, en el que podamos articular palabras sobre nosotros en presencia de otros.

Las palabras que curan

Las palabras curan, desde los griegos (Dodds, 1977; Laín, 2005) mejoran nuestra 'identidad narrativa' (Ricoeur). Y hoy la interesante orientación de Nardone (2000) nos sugiere cómo acompañar los procesos.

Las personas vivimos en el lenguaje. Nacemos a lo humano desde la necesidad, en la vida social, que es convergencia emocional-solidaria (Maturana, H. 1990). Nacemos a lo humano, en la distancia simbólica que nos da el lenguaje, ¡jugando! (Piaget, J. 1977). El lenguaje construye nuestro mundo, nos habla, nos distancia simbólicamente de la experiencia vivida... nos facilita-acerca a la convergencia con el mundo. Esto se traduce en que vivimos la experiencia que nos decimos con las palabras que acompañan nuestras vidas, con el sentido que dichas palabras-relatos dan de nosotros. La vida es narración (Bruner, 1987). Podemos verlo ejemplificado en niños (axline, V. 1975; Aberastury, A. 1977) y con equipos adultos (Orcasitas, J.R., 1981).

Pensando desde Vygotski (1934) –unidades de análisis- nos damos cuenta de que el lenguaje no esta en nuestra mente, que el lenguaje opera en el mundo, que son las palabras coherentes verificadas con actos las que dotan de sentido a las palabras y serán los textos, las narraciones, las que hacen sentido en la historia vital si somos capaces de expresarla inteligiblemente (socializadamente) para otros. Por eso las funciones psíquicas superiores se aprenden primero en diálogo para interiorizarse, apropiándonoslas, luego (1931, en 1989, 174). Es en esa dinámica relacional y de

aprendizaje desde las personas nos cambiamos en las relaciones avanzando en nuestra evolutivamente hacia la zona de desarrollo próximo (1979, 133s).

Esta perspectiva ha sido comprendida y utilizada en contextos sociales donde esto sucede Wenger (2001) Comunidades de práctica. Espacios de acción y palabra, grupales, que nos construyen dándonos pertenencia e identidad. Comunidades de práctica que tienen que ver, también, con nuestras aulas que puede-deben de construirse grupalmente para facilitar la emergencia de estas comunidades en las que crecer es posible.

Dicho esto, debemos ser conscientes de las *palabras que yo me digo*, tener presente que las autodirecciones tienen influencia completa en nuestras vidas, ya que como hemos mencionado anteriormente generan nuestro mundo comprensivo y logran una convergencia con el mismo. De este modo podemos afirmar que las autodirecciones positivas son las que curan. Pero ¿de qué manera podemos facilitar la emergencia de autodirecciones positivas? Esta cuestión es probablemente un elemento fundamental para la buena práctica en el tema que nos concierne, la relación educativa. De este modo formulando preguntas que focalicen su atención en aspectos positivos, por ejemplo, ¿podéis decirme algunos de vuestros brillos?, y dialogando sobre ellos, es posible y coherente devolver una imagen positiva congruente y aceptable. Una imagen que me sitúa mejor. Una imagen dialéctica del otro (Hegel, 1807) que me devuelve mi yo.

Constantemente mencionamos al “otro” como elemento fundamental al ser humano, debido a la necesidad de vivir en sociedad, es por ello que las palabras provenientes del otro toman especial relevancia en las personas. Por ende bien decir, decir bien, es poder realizar una lectura en positivo y plausible, que devuelva una imagen coherente con la práctica, haciendo posible que se interiorice el hecho-palabra positivo. Por el contrario mal decir, decir maldades, es realizar una lectura en negativo que cohibe a la persona. En definitiva, se trata de poder decir para que la gente vuelva:

“Te preguntan

En mi país, cuando visitas a alguien, hacen todo lo posible para que estés bien. Te dan de comer, te dan conversación... Allí decimos: “que esté bien para que vuelva, para que la siguiente vez venga él solo sin llamarlo”. Por eso en mi tienda de ropa hay un espacio para estar, para hablar, que está en el centro: una mesita redonda, un revistero y tres taburetes, donde me siento con quienes vienen a visitarme. Aquí son amables también, pero e diferente. Aquí, cuando te acogen, te preguntan, pero no para que te sientas bien. Te preguntan par saber más ellos... para sacarte información. Y así no te hacen sentir bien.” DÍAZ, B. (1997) *Todo negro no igual. Voces de emigrantes en el barrio bilbaíno de San Francisco*. Virus, Barcelona.

De la misma manera debemos reseñar algunos aspectos del lenguaje en grupo: diálogo-discurso que nos vive. Lo hecho y las palabras que ponemos, la evaluación de lo hecho: auto imagen (poder, saber, querer), la regulación del grupo articulando tareas y roles y apalabrando un proyecto futuro posible junto con el otro, son elementos



fundamentales para generar un discurso colectivo, con calado tal, que cambia a las personas.

En definitiva y recogiendo lo mencionado, la experiencia se basa en facilitar la emergencia, como humano, en el lenguaje (Freire: ‘decir su palabra verdadera’), y dicho lenguaje puede darse de diferentes maneras: Texto, semántica de la acción, “análisis de la práctica”, corrección –ajuste personal... dialogo, discurso compartido... Reescribiendo la vida... y Los Diarios, elemento importante y ejemplificativo de las cuestiones que estamos presentando en este texto que será analizado más adelante.

OBJETIVOS

1. Comprender el lenguaje y su impacto en la construcción personal
2. Recoger experiencias en las que el lenguaje (leído), dicho de mí, dicho a otro, construido en grupo, recogido textualmente... haya manifestado efectos (curativos) que nos muestran diferentes y nos facilitan una mejor vida.
3. Comprender los mecanismos que subyacen a estos procesos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El diario, elemento que permite deconstruir vivencias y construir escenas en las que yo actué en distintos espacios, tiempos... con distintas elecciones, tramas... y sentidos. Hablamos de una reescritura de la vida.

Podemos encontrar infinidad de obras interesantes que se basan en diarios: Selin, B. *quiero dejar de ser un dentrodemí*; Lindquist, U-C. *A merced de la vida: mi último año*; Unamuno, M. *Diario íntimo*...

Pero tomaremos como presentación el trabajo que realizamos para UPV/EHU, *Vida narrada, efectos en una persona, Estudio de caso*, para tratar de explicar cuáles fueron los puntos clave que lograron que una persona institucionalizada cambiara consigo misma y en referencia al mundo que le rodeaba. Para contextualizar, este trabajo consistió en la elaboración de un diario durante dos años por parte de una persona institucionalizada en ASPACE Guipuzkoa. Para la elaboración del mismo fue necesario un acompañamiento con el fin de ofrecer soporte asistencial para escribir. El objetivo principal es tratar de comprender qué cambios han acontecido en ella y de qué manera se han dado, considerando cuestiones tales como la influencia relacional entre acompañante y protagonista y el proceso de desarrollo de ella.

Algunos puntos interesantes concluidos son los siguientes:

En referencia al educador-acompañante: parto de quien soy yo y me sitúo “sintiendo la capacidad de ser una persona independiente, descubro que puedo comprender y aceptar al otro con mayor profundidad, porque no temo perderme a mí

mismo” (Rogers, 1971). Poder diferenciarme del otro pero no por ello rechazar actitudes de interés, calidez, cuidado hacia la otra persona... Me presento como alguien en quien puede confiar, ser sincero inspira confianza en el otro... el tiempo va haciendo un crédito a nuestra relación...Hago una relación de persona a persona. Positiva (inspiradora de seguridad y libertad). Mostrando una actitud de querer comprender. Relación que permite libertad de pensamiento y acción. Percibo a la otra persona con posibilidades, en proceso de transformación. Sujeto de su vida (no objeto en la misma)

En referencia a la persona protagonista: durante el proceso puede no elegir ni desear ser una misma, decidir ser diferente de sí misma. Tiene intereses personales en el trabajo con su diario. Tiene necesidad de encontrarse a sí misma, expresar lo que desea y siente, imaginar su historia de otra manera. La protagonista “no solo habla de ella sobre el papel, habla con su acompañante en relación con lo que escribe y en relación con quien es ella” (Zambrano, 1988). Se desarrolla personalmente asumiendo la libertad de pensar, sentir, ser, posibilidad de explorar sus sentimientos en busca de la felicidad y de poder vivir su vida de manera más positiva.

En conclusión, escribir y distanciarnos, elaborar estructuras significantes, aprenderlas y generalizarlas en contextos sociales... y en 2 años... todos me ven distinta... porque estoy siendo diferente

EVIDENCIAS

A través de diferentes ejemplos trataremos de entender de qué manera se ejerce esta curación en el lenguaje:

Una lectura (brevemente) que al ser escrita y leída nos acaricia... la utilizamos en clase...

“Hablabla con una voz cansada, cansada. Y yo sentía mucha pena por ella. Mamá había nacido trabajando. Desde los seis años de edad, cuando construyeron la Fábrica, la habían puesto a trabajar allí. La sentaban encima de una mesa y tenía que quedarse allí limpiando y enjuagando las herramientas. Era tan chiquitita que se mojaba encima de la mesa porque no podía bajar sola. . . Por eso nunca fue a la escuela ni aprendió a leer. Cuando le escuché esa historia me quedé tan triste que prometí que cuando fuese poeta y sabio le iba a leer todas mis poesías”. VASCONCELOS, J.M. (1990).

“cuando el fin se acerca y yo os lo cuento asegurando así, al hacerlo público, el compromiso de los que me han acompañado en mi Proyecto...” LINDQUIST,U-C. (2008)

La lectura de un texto, se dice, facilita el aprendizaje... pero puede curarnos... presentamos la primera página de un trabajo sobre la lectura de un texto y el efecto de cura, en la escritura, en la alumna:



Hace aproximadamente tres meses acudí a tu oficina para hablar contigo acerca de las opciones que tenía para poder aprobar esta asignatura. Mi objetivo en aquel entonces, era aprobar, simplemente aprobar. Viendo que no podía asistir a tus clases, me recomendaste hacer un examen de dos libros. Previamente me hiciste muchas preguntas como por ejemplo, qué era lo que me gustaría aprender. Yo no entendía nada, por qué me preguntabas esas cosas de mi vida personal, ni por qué me contabas las tuyas. Una y otra vez leía el título de esta asignatura y no comprendía qué relación tenía con los libros que me mandaste leer.

He de decirte que aunque no te conté muchas cosas sobre mi vida, en el fondo sabía que te diste cuenta de lo mal que estaba pasando cuando me estabas hablando sobre la muerte. Sacaste ese tema porque te comenté que un día antes me enteré de que tenía una enfermedad hereditaria como mi padre, mi tía y mi hermana, y los resultados no eran nada buenos. Todavía no podía asimilar las palabras del médico cuando tu una y otra vez me estabas repitiendo la misma palabra; “la muerte”. He perdido a mucha gente en estos 25 años (padre, tíos, abuelos, amigos,...) y hasta ahora tenía miedo a ser feliz, ya que siempre que estaba relativamente bien me pasaba algo malo. Tengo muchos problemas; alimentarios, miedos, la autoestima por los suelos, en fin...

¿Por qué te cuento todo esto? Porque hacer este trabajo me ha cambiado la vida radicalmente. Nunca jamás habría imaginado que un libro me podía hacer sentir tantas emociones. Nunca pensé que habría un libro hecho para mí, que tuviese tantas cosas relacionadas con mi vida. “*Martes con mi viejo profesor*” me ha cambiado la vida completamente. Este trabajo ha supuesto un “antes” y un “después” en mi vida. Y eso que odiaba leer...

¿Tuviste tu alguna vez un maestro así? Es la pregunta que Mitch Albom escribe en el libro “Martes con mi viejo profesor” en el apartado de los agradecimientos. Pues bien, sí que tengo un maestro así. Bueno, en realidad tengo dos; el que con este libro me ha enseñado que mi vida tiene sentido, y el que me ha “obligado” a leer este libro, porque si no fuese por el seguiría con este sufrimiento innecesario. Gracias de todo corazón por cambiarme tanto la vida y por darme ese abrazo cuando más lo necesitaba.

Tras la lectura-análisis del texto “Solo vine a hablar por teléfono” de García Márquez (1995), en clase... y tras el dolor de una alumna con su madre en el psiquiátrico... le sugiero construya, escriba un texto, con un final feliz que, se entiende fácilmente, le cura:

-Despierta cariño, ya pasó.

Al despertarse María se encontró en su casa, en la cama junto a su marido. Este le abrazaba y trataba de tranquilizarla.

-Tranquila coneja, has debido de tener una pesadilla.

María, todavía algo desconcertada, intentó calmarse y analizar la situación. ¿Era cierto lo que escuchaba? ¿Tan solo había tenido una pesadilla?

-Conejo, ¿tú crees que estoy loca?

-¿Loca? ¿Qué es eso?- le preguntó el mago extrañado

-Pues eso, LOCA. Ya sabes, una enfermedad mental.

Saturno no entendía de qué hablaba, nunca había escuchado tales palabras, ¿Qué significaban?

-No sé lo que has soñado, pero será mejor que te vuelvas a acostar y trates de dormir.- le dijo al mismo tiempo que la arropaba.

Aunque María seguía sin entender lo que había pasado, le hizo caso. Se tumbó, se acurrucó y cerró los ojos. ¿De verdad era posible soñar algo tan horrible? ¿Era posible imaginar tanto dolor y sufrimiento?

Cuando ya comenzaba a dormirse, entró en la habitación Laura, su hija pequeña.

-Mamá, papá, ¿puedo dormir con vosotros? Tengo miedo a la tormenta...- preguntó a sus padres mientras se metía en el medio de la cama.

María besó a su pequeña en la frente y la abrazó. Definitivamente, había tenido una pesadilla.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión debemos entender que supone un cambio paradigmático: El otro sabe de su vida más que yo (a través de las palabras personales que acompañan su biografía). Cada uno de nosotros somos muchos. Aunque seamos niños, o niñas... (MENDEL, 1974)

Por otro lado en la relación no hay posibilidad de interponer más hermenéutica que la escucha atenta (sin pretensión de mayor-ulterior comprensión y/o desde el saber de una teoría canónica)... aunque con pretensión de justificación del modelo. Escucha del acompañante que entra en diálogo con el discurso del otro en el mismo estatus del lenguaje. Ambos hablan y se escuchan respetuosamente. Ambos saben lo que dicen. Permitiendo exteriorizarlo y hacer otra narrativa que lo BIENDiga (nuevas palabras). Dicha relación dialogada se acompaña con nuevas narraciones plausibles que dotan de mejores sentidos (a la vida del otro)... y que (éste)



puede asumir (porque acompañan a hechos verificados que ponemos en primer plano). En ese diálogo que lenguajea la vida... hacemos una historia relacional que se incorpora como vida (nuevos hechos) en ambos. Nuevas palabras que me dicen y nuevos hechos coherentes... me hacen otro

Cuando es textual-diario, las palabras quedan objetivadas-fijadas, se distancian de la experiencia, duelen menos, y presentadas socialmente, a veces negociadas, me dicen... mejor. Si nos situamos en el diario... a veces, podemos releer el texto-mejorarlo, aprender en el diálogo nuevas estrategias del lenguaje -circunloquios, metáforas, ampliación en las descripciones... - que se van incorporando a la estructura del nuestro y que nos dan nuevas salidas experienciales y vivenciales.

De esta manera puedo decirme mejor... bien-decirme... ser otro-mejorar (según mi criterio junto a otro acompañante). Se trata de que yo pueda decirme, porque me parece verdad, otra cosa de mí. No que el acompañante, animoso, me diga la cosa magnífica. A este le toca facilitar la emergencia de lo bonito de mi vida. Gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrero, V. M. (2014) *Vida narrada efectos en una persona; Estudio de caso*. TFM, FICE, San Sebastián.

Bruner, J. (1987). *Life as narrative*. *Social Research*, 54, 11-32, en http://nimblejourneys.com/Cases/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf

Lindquist, U-C. (2008) *A merced de la vida. Mi último año*. Epílogo de Martin Ingvar. Barcelona; Plataforma editorial.

Maturana,H; (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.

Nardone ,G. (2000) “Cap. 6 El lenguaje que cura. La comunicación como vehículo de cambio terapéutico”, en Watzlawick.P.; Nardone,G. (comp.) *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Orcasitas, J.R. “La relación educativa”, en Orcasitas, J.R. (1987, 1989 -2a. y 3a. ediciones y sucesivas sin modificar-, 1996 6ª reimpresión) *Materiales de trabajo. Módulo 9. El Pedagogo en los Equipos Multiprofesionales, en el Centro, en la Relación directa y en la Formación de Personal*. Donostia: DOE. UPV-EHU.

Orcasitas, J.R. (2005) "Educación para la ciudadanía y compromiso social", en *Organización y Gestión educativa*, 60, 5, 22-25

Orcasitas, J.R. (2008) "El método de escenas y el trabajo de narración como forma permanente de aprender en el Seminario de formación y en Equipos Profesionales", Anexo en Materiales generados en el Curso, impartido por mí, y organizado por el Instituto Deusto de Drogodependencias con el título: *El trabajo educativo con un grupo:*

Socialización y Control personal (agresividad, resistencia a presiones); Cambio de actitudes y valores... Técnicas y ensayo de (mis) posibilidades", pp. 21-23

Plummer, K. (1989) *Los documentos personales*. Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2006) *La vida: un relato en busca de narrador*, en *Ágora* (2006), Vol. 25, nº 2: 9-22.

Rogers, C. (1971) *El proceso de convertirse en persona*. B. Aires: Paidós

Sacks, O. (1987) *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Barcelona: Muchnik.

Sarrionandia, J. (1991) *No soy de aquí*. Hondarribia: HIRU.

White, M. & Epston, D. (1993). *Medios Narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

Zambrano, M. (1988) *La confesión: Género literario*. , Madrid: Mondadori.

PROCESO DE VALIDACIÓN DE CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

**Macías Gómez, M. Escolástica¹, Rodríguez Sánchez, Manuel²
Aguilera García, José Luis³**

^{1, 2, 3}Universidad Complutense de Madrid

¹e-mail: escomac@ucm.es

²e-mail: manuerod@ucm.es

³e-mail: joseluis.aguilera@edu.ucm.es

Resumen. En este trabajo se describe brevemente la metodología que se ha utilizado para la construcción y validación de cuestionarios, como escalas de medida que permitan la obtención de datos y su cuantificación, sobre actuaciones cotidianas que los profesores universitarios realizan durante su ejercicio docente para dar respuesta a las necesidades especiales del alumnado con discapacidad, trastorno o enfermedad crónica. Los cuestionarios, con preguntas análogas se aplicaron a profesores universitarios y alumnos de 3º y 4º curso de Grado de diferentes titulaciones.

La información aquí recogida forma parte del Proyecto de Innovación Docente nº 149, auspiciado por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid, convocatoria de 2016. La finalidad básica del Proyecto es identificar buenas prácticas docentes para la inclusión del alumnado universitario y, desde ellas, elaborar indicadores realistas y asequibles de aplicar por parte del profesorado de distintas titulaciones.

La validez de contenido del instrumento se ha determinado mediante las técnicas de grupo de enfoque y, posteriormente, juicio de expertos, resultando un amplio consenso en los evaluadores en los ítems que lo conforman.

Palabras clave: Inclusión, universidad, buenas prácticas, docentes, validación escala.



INTRODUCCIÓN

Desde que en 2006 en la Convención de la ONU sobre los derechos de la personas con discapacidad se reconoció que éstas personas deben cursar estudios superiores, los distintos Estados y Administraciones locales van asumiendo la corresponsabilidad, junto con las universidades, para proporcionar las condiciones para que este derecho se haga realidad. En España, la Ley Orgánica de Universidades 4/2007, de 12 de abril, en su Disposición décimo cuarta, establece la no discriminación e igualdad de oportunidades del alumnado universitario. Consecuencia de lo anterior, en el año 2014 -según el II Estudio Universidad y Discapacidad, publicado por la Fundación Universia (UNIVERSIA-CERMI, 2014)-, 80 universidades españolas proporcionaban asesoramiento específico y especializado para el alumnado discapacidad (p. 13-15). Sin embargo en el mismo estudio, el 52% de los universitarios con discapacidad encuestados manifestaron que desconocían la existencia de los Servicios de Atención a la Discapacidad, y el 59% de estudiantes con discapacidad afirmaba que el profesorado no ha sido informado de cuáles eran sus necesidades (p. 17). En 2005 menos de un 1% de los universitarios españoles eran estudiantes con discapacidad (Castro de Paz y Abad Morillas, 2009). Esta situación ha mejorado en alguna medida en los últimos años; según datos de 2013-2014 había un 1,3% de estudiantes con discapacidad que realizaban estudios de grado (12.755); un 1,2% de estudiantes con discapacidad que realizaban estudios de posgrado y máster (1.259) y un 0,6% de estudiantes con discapacidad que cursan estudios de doctorado (378) (UNIVERSIA-CERMI, 2014). Si se tiene en cuenta que durante el curso 2015-2016 se matricularon en universidades española 26.695 estudiantes (UNIVERSIA, 2016, p. 18), los porcentajes anteriores reflejan que un elevado número de alumnos se ven afectados por una insuficiencia en las respuestas docentes para atender a su necesidad especial. Estos y otros datos constituyen puntos de referencia de parte del trabajo de innovación que aquí se presenta.

A pesar del loable esfuerzo que desde las universidades se está realizando para atender al alumnado con discapacidad, las acciones que se impulsan suelen dirigirse a aspectos de accesibilidad para eliminar barreras arquitectónicas y de comunicación, implantando campus virtuales y otras plataformas online, si bien la pretendida flexibilidad de los programas (Ibíd, 16-17), básicamente se refieren a la optatividad de asignaturas y, a veces, a turnos de estudio. En cuanto a las *acciones de sensibilización* dirigidas al profesorado suelen reducirse a cursos cortos, de carácter muy general sobre discapacidades de tipo sensorial, que difícilmente cubren las necesidades reales de los docentes en las aulas; además, se ignora que también es frecuente encontrar alumnado universitario con trastornos del lenguaje (dislexias), trastorno bipolar o trastornos de ansiedad, así como alumnado con enfermedades crónicas no transmisibles, como cardiopatías o diabetes, entre otras. Y todos ellos precisan de sus profesores comprensión, cierta flexibilidad organizativa o pequeñas adaptaciones, de carácter no curricular, que les facilite finalizar sus estudios superiores, compaginándolos con sus dificultades personales.

Trabajos y experiencias anteriores se centraban en validar, con juicios de expertos, estándares de atención e indicadores de buenas prácticas en relación a la comunidad universitaria con discapacidad (Alonso y Díez, 2008; Arnáiz Sánchez, Castro Morera, y Martínez Abellán, 2008; Castro de Paz y Abad Morillas, 2009; Escudero Muñoz, 2009; Marchesi, Durán, Giné, y Hernández, 2009; Solla, 2013). El trabajo de nuestro Equipo, partiendo de esos estudios, ha procurado elaborar indicadores aplicables a situaciones concretas y cotidianas de los profesores y alumnos en las aulas y difundir aquellos que sean más útiles y factibles de ser transferidos a distintas titulaciones. De manera que las experiencias de unos profesores sirvan a otros, a modo de buenas prácticas para la inclusión del alumnado universitario.

OBJETIVOS

1. Diseñar y validar un cuestionario para identificar acciones de carácter inclusivo que los docentes realizan, de manera cotidiana en sus clases en su atención al alumnado con discapacidad, trastorno o enfermedad crónica.
2. Aplicar el cuestionario y extraer conclusiones, a modo de buenas prácticas docentes en la inclusión del alumnado universitario.

MÉTODO

Se han elaborado dos cuestionarios, uno para profesores y otro para alumnos con estructuras análogas. Al mismo tiempo, con la finalidad de establecer la correspondencia y continuidad con las buenas prácticas existentes en el anterior nivel educativo, se construyeron otros dos cuestionarios paralelos para profesores y alumnos de Bachillerato. En esta comunicación se referirá únicamente el proceso de validación del cuestionario de profesores universitarios. En la elaboración ha participado un equipo de 10 investigadores pertenecientes a dos universidades, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Europea de Madrid 7 alumnos de postgrado. El proceso de elaboración ha seguido el siguiente esquema:

Fase I. Con el objeto de centrar el tema se realizó una revisión de literatura sobre buenas prácticas docentes inclusivas en la Universidad en los últimos años, constatando que, si bien la cuestión ha sido tratada, la temática presenta aún lagunas en lo referente a la puesta en práctica de las recomendaciones en las aulas y escasa continuidad con las etapas educativas anteriores. Según Castro de Paz y Abad Morillas (2009), si bien las Universidades han prestado atención a esta cuestión incluyendo en sus estructuras servicios para la atención a la inclusión, hay gran variabilidad en las acciones que realizan y, en muchos casos, la respuesta no ha llegado a la actividad en el aula en la medida que fuera deseable.



Fase II. Con el fin de obtener una primera batería de propuestas de buenas prácticas, en reunión del equipo investigador y con la participación de alumnos colaboradores egresados y de cursos de máster, se analizó la información recopilada y se determinaron las líneas generales de los cuestionarios, acordándose que los miembros del equipo propusieran aquellas que consideraran adecuadas y oportunas según las recomendaciones del Programa MOST (*Management of Social Transformations - UNESCO*)¹³³, que analiza cuáles deben ser las características de las buenas prácticas y determina que hay cuatro rasgos fundamentales que no se deben obviar: *Innovadoras*; *efectivas* (demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora); *sostenibles* (pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos) y *replicables* (pueden desarrollarse en otros lugares).

Según estos criterios se obtuvieron en esta fase 72 propuestas de indicadores de buenas prácticas docentes que, tras ser recibidas, fueron reunidas en un único documento no estructurado y puesto a disposición de todos los investigadores para su análisis y crítica como preparación de la fase siguiente. Algunas de las propuestas se desestimaron por no responder a lo previamente acordado, al ceñirse más a cuestiones organizativas o normativas que a prácticas relacionadas directamente con la actividad docente en el aula.

Fase III. La técnica de grupos de enfoque permite estudiar y hacer emerger en un ambiente de confianza en grupo de pares los discursos, las relaciones complejas del sujeto con el tema estudiado que pueden escapar a las preguntas concretas, así como los discursos ideológicos e inquietudes y creencias que pueden estar detrás de lo explícito (Colina, 1994). Mediante esta técnica se abordó una primera selección de las buenas prácticas propuestas en la fase anterior y la determinación de una estructura básica que recogiera a las seleccionadas, proponiéndose la que se muestra en la Tabla 1, como más adecuada y conveniente.

CATEGORÍA 1: ESPACIOS Y MATERIALES	CATEGORÍA 2: ACTITUD DOCENTE	CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA
EM01. Entrega con antelación de material de apoyo.	AD01. Tutorías individuales.	MET01. Permitir más tiempo para realizar los exámenes al alumnado con necesidades educativas especiales.
EM02. Adaptación del material.	AD02. Búsqueda de información sobre tipos de necesidades educativas especiales.	MET02. Realización de otros tipos de pruebas finales diferentes al examen escrito.
EM03. Búsqueda de pautas orientativas para adaptar materiales.	AD03. Animar a los alumnos con necesidades especiales a que no abandonen la asignatura.	MET03. Entrega de trabajos en plazos diferentes al los del grupo-clase.
EM04. Explicaciones en formatos complementarios.	AD04. Realización de adaptaciones de tiempo y/o material.	MET04. Seguimiento personalizado.
EM05. Uso de instrumentos de apoyo	AD05. Propiciar relación de ayuda.	MET05. Flexibilización de la metodología según las necesidades.

¹³³ <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>

	adaptado para el alumnado.		
EM06. Mantenimiento de contacto con la Oficina de Atención a la Diversidad para conocer las adaptaciones al material que precisan los alumnos.	AD06. Potenciación de un ambiente de ayuda y colaboración.	MET06. Posibilidad de elegir entre varias alternativas para realizar trabajos y/o las pruebas de evaluación.	
EM07. Solicitud de aula adaptada.	AD07. Flexibilidad para entrar y salir del aula durante la sesión de clase.	MET07. Búsqueda de técnicas y estrategias que favorezcan el aprendizaje homogéneo.	
EM08. Diversidad de materiales para la realización de las actividades.	AD08. Flexibilidad en los momentos de llegada a clase.	MET08. Flexibilidad en los plazos de entrega de trabajos y actividades.	
EM09. Envío por email, si se solicita, de síntesis de lo tratado en las sesiones de aula.	AD09. Flexibilidad en la asistencia a clase.	MET09. Flexibilidad en las fechas de realización de exámenes.	
EM10. Promover entre los estudiantes, poniéndolos en contacto, el envío de los apuntes de las clases a los alumnos con necesidades especiales.	AD10. Cuando detecto la posible existencia de alguna necesidad, ofrezco ayuda a los estudiantes antes de que sea demandada.	MET10. Permitir el uso de apoyos técnicos específicos para compensar las necesidades educativas, aunque estos puedan ser algo molestos para los compañeros, facilitando al alumno el lugar que menos distorsión cause a los demás.	
EM11. Consentimiento a los alumnos con necesidades especiales la grabación en audio o video de las sesiones de clase.	AD11. Comunicación con los alumnos con necesidad educativa sin intermediarios.	MET11. Fomentar del trabajo cooperativo entre los alumnos con necesidades especiales y el resto del alumnado.	
EM12. Reserva de los espacios del aula más adecuados para los alumnos con discapacidad.	AD12. Comunicación abierta con los alumnos sobre su necesidad educativa y las posibles dificultades que puedan derivarse para el aprendizaje.	MET12. Atención individualizada a los alumnos con discapacidad.	
EM13. Consideración de sugerencias.	AD13. Aceptación de demanda de ayuda de los alumnos con necesidades educativas.	MET13. Búsqueda de la metodología más adecuada para la adquisición de competencias.	
	AD14. Evitación de prejuicios o sobreprotección.	MET14. Flexibilidad metodológica en función de las necesidades.	
	AD15. Proactividad.		

Tabla 1. Estructura general del cuestionario previa a la validación por expertos.

Fase IV. En esta fase se procedió determinar la validez de contenido del instrumento por el procedimiento de juicio de expertos. Esta técnica se define como la opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en el tema y que pueden aportar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Según esto, se seleccionaron jueces considerando su experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia, su reconocimiento en la comunidad científica y académica, su disponibilidad, motivación para participar y su imparcialidad. Los expertos debieron juzgar de manera independiente la claridad de la redacción, la pertinencia al objetivo y la aplicabilidad del instrumento en los ámbitos en los que ha de utilizarse, valorándolos en las categorías de *esencial*, *útil pero no esencial* y *no necesario*. Además, se les solicitó que efectuaran cuantas observaciones estimaran oportunas para la mejora del instrumento.



Para obtener el índice de validez de contenido (*CVR*) se ha utilizado la fórmula de Lawshe (Lawshe, 1975):

$$CVR = \frac{2n_e}{N} - 1$$

en la que n_e es el nº de expertos que han valorado el ítem como esencial y N es el nº de expertos que han valorado el ítem. El *CVR* toma valores entre -1 y +1, siendo las puntuaciones positivas las que indican una mejor validez de contenido. Un índice *CVR* = 0 indica que la mitad de los expertos han evaluado el ítems como esencial. Lawshe (1975) sugiere que un *CVR* = .29 es adecuado para 40 expertos, pero que *CVR* = .54 será suficiente con 13 expertos.

Una vez calculado el *CVR* de todos los ítems y aceptados los que presentan valores mayores que los mínimos propuestos por Lawshe, se ha calculado su promedio obteniendo así el *Índice de Validez de Contenido* de toda la prueba (*ICV*). La expresión para el *ICV* es:

$$ICV = \frac{\sum_{i=1}^{i=M} CVR_i}{M}$$

en la que M representa el número total de ítems aceptables de la prueba.

Partiendo de estos supuestos se distribuyó el documento a 13 expertos, todos profesores universitarios con experiencia reconocida en temas relacionados con la inclusión educativa. En las Tablas 2, 3 y 4 se muestran los ítems que obtuvieron el consenso de los expertos, y son por tanto aceptables, desechándose aquellos cuyo *ICV* fue menor al propuesto por Lawshe.

	CLARIDAD		PERTINENCIA		APLICABILIDAD		
	Frecuencia	CVR	Frecuencia	CVR	Frecuencia	CVR	ICV
EM01	13	1,00	13	1,00	12	0,85	0,95
EM04	13	1,00	13	1,00	12	0,85	0,95
EM05	13	1,00	13	1,00	13	1,00	1,00
EM07	13	1,00	13	1,00	13	1,00	1,00
EM08	13	1,00	13	1,00	13	1,00	1,00
EM09	13	1,00	13	1,00	13	1,00	1,00
EM10	13	1,00	13	1,00	13	1,00	1,00
EM12	13	1,00	13	1,00	12	0,85	0,95
Promedios		1,00		1,00		0,94	0,98
Nº expertos	13						

Tabla 2. Índices de Validez de Contenido para la categoría *Espacios y materiales en la actividad docente del profesorado*.

	CLARIDAD		PERTINENCIA		APLICABILIDAD		ICV
	Frecuencia	CVR	Frecuencia	CVR	Frecuencia	CVR	
AD01	13	1,00	12	0,85	13	1,00	0,95
AD03	13	1,00	12	0,85	11	0,69	0,85
AD05	13	1,00	12	0,85	13	1,00	0,95
AD06	13	1,00	12	0,85	12	0,85	0,90
AD08	12	0,85	12	0,85	12	0,85	0,85
AD09	13	1,00	13	1,00	13	1,00	1,00
AD11	12	0,85	11	0,69	11	0,69	0,74
AD13	12	0,85	11	0,69	11	0,69	0,74
AD14	13	1,00	13	1,00	12	0,85	0,95
Promedios		0,95		0,85		0,85	0,88
Nº expertos	13						

Tabla 3. Índices de Validez de Contenido para la categoría *Actitud de los profesores hacia la inclusión*.

	CLARIDAD		PERTINENCIA		APLICABILIDAD		ICV
	Frecuencia	CVR	Frecuencia	CVR	Frecuencia	CVR	
MET01	12	0,85	12	0,85	11	0,69	0,79
MET02	12	0,85	12	0,85	12	0,85	0,85
MET03	13	1,00	13	1,00	12	0,85	0,95
MET09	11	0,69	11	0,69	12	0,85	0,74
promedios		0,85		0,85		0,81	0,83
Nº expertos	13						

Tabla 4. Índices de Validez de Contenido para la categoría *Metodología de trabajo en clase*.

Fase V. Tras la validación de los jueces el número de los ítems seleccionados inicialmente se redujo al considerar que algunos no cumplían los criterios de evitación de repeticiones, no pertenecer claramente a su categoría o contener supuestos no relacionados de forma directa con la actividad docente en el aula. Por otra parte, se vio también la necesidad de reducir el número de ítems para evitar el efecto de cansancio en los encuestados. Asimismo, a propuesta de los jueces, se incluyó un nuevo ítem (MET05, en el nuevo etiquetado de ítems en la Tabla 5) y una pregunta abierta (MET06). Así, en su conjunto la estructura del cuestionario resultante (Tabla 5) muestra poseer una validez de contenido adecuada para el propósito del estudio y, después de una última revisión de carácter sintáctico, tomó la forma definitiva para su aplicación.

CATEGORÍA 1: ESPACIOS Y MATERIALES	CATEGORÍA 2: ACTITUD DOCENTE	CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA
EM01. Entrega con antelación de material de apoyo.	AD01. Tutorías individuales.	MET01. Permitir más tiempo para realizar los exámenes al alumnado con necesidades educativas especiales.
EM02. Explicaciones en formatos complementarios.	AD02. Animar a los alumnos con necesidades especiales a que no abandonen la asignatura.	MET02. Realización de otros tipos de pruebas finales diferentes al examen escrito.
EM03. Uso de instrumentos de apoyo adaptados para el alumnado.	AD03. Propiciar relación de ayuda.	MET03. Entrega de trabajos en plazos diferentes al los del grupo-clase.
EM04. Solicitud de aula adaptada.	AD04. Potenciación de un ambiente de ayuda y colaboración.	MET04. Flexibilidad en las fechas de realización de exámenes.



EM05. Diversidad de materiales para la realización de las actividades.	AD05. Flexibilidad en los momentos de llegada a clase.	MET05. Indicación en el Programa la posibilidad de adaptar las condiciones y exigencias para superar el curso a las necesidades del alumno. NUEVA.
EM06. Envío por email, si se solicita, de síntesis de lo tratado en las sesiones de aula.	AD06. Flexibilidad en la asistencia a clase.	MET06. Especificación de las principales barreras encontradas para la atención de alumnos con discapacidad (pregunta abierta).
EM07. Promover entre los estudiantes, poniéndolos en contacto, el envío de los apuntes de las clases a los alumnos con necesidades especiales.	AD07. Comunicación con los alumnos con necesidad educativas sin intermediarios.	
EM08. Reserva de los espacios del aula más adecuados para los alumnos con discapacidad.	AD08. Aceptación de demanda de ayuda de los alumnos con necesidades educativas. AD09. Evitación de prejuicios o sobreprotección.	

Tabla 5. Estructura final del cuestionario tras la validación por juicio de expertos.

CONCLUSIONES

Tras la revisión de la literatura científica sobre el tema, los debates efectuados en el grupo de discusión y las sesiones de trabajo de los miembros del equipo de investigación, se puso de manifiesto que, si bien el enfoque sobre la inclusión educativa en la Universidad es positivo y que se han dado pasos importantes para convertirlo en realidades, la respuesta sigue siendo aún escasa, dispersa y alejada de la práctica diaria en las aulas.

No obstante, se aprecia interés y sensibilidad en el profesorado universitario hacia la inclusión, pero se observa también algún desconcierto en cuanto a las formas precisas para adoptar y aplicar medidas inclusivas en su quehacer docente. En relación a esto último, en ciertos casos el profesorado encuestado expresa su desconocimiento sobre los servicios que ofrecen las Oficinas de Atención a la Diversidad de sus universidades y de las posibilidades que brindan para llevar a la práctica medidas inclusivas concretas. En otros casos se pone también de manifiesto que algunos docentes confunden las prácticas inclusivas con un menor nivel de exigencia académica para los alumnos con discapacidad, lo que en su opinión entraría en conflicto con los estándares de calidad académica y supondría, además, una discriminación inaceptable, lo que indirectamente puede conducir al rechazo de la adopción de prácticas inclusivas. Asimismo, la mayoría del profesorado que validó del cuestionario no se había planteado que el alumnado con ciertos trastornos o enfermedades crónica, no trasmisibles también necesitan apoyos y consideran positivo la inclusión de estos colectivos en los servicios de Atención a la Diversidad en las universidades.

Por su parte, los alumnos participantes en el grupo de discusión mostraron sus dudas sobre los esfuerzos que los docentes puedan hacer para facilitar los

estudios al alumnado discapacidad, trastorno o enfermedad crónica, y algunos de ellos se mostraron reticentes con las prácticas docentes inclusivas, considerando que suponen una forma de discriminación positiva, lo que nos lleva a plantear si las competencias interpersonales en su formación universitaria les está aclarando la diferencia entre cooperar o competir. Igualmente, según la percepción de los alumnos participantes, el alumnado, en general, se muestra remiso para acoger compañeros con discapacidad, trastorno o enfermedad crónica en grupos de trabajo de clase, ya que entienden que puede suponer una carga suplementaria de trabajo y, ocasionalmente, una reducción en las calificaciones.

En tanto que en el momento actual el cuestionario aquí presentado se encuentra en la fase de prueba piloto, no se conoce aún su validez de constructo y fiabilidad, pero a tenor de los resultados derivados de su validación de contenido puede ser un buen instrumento para indagar sobre las creencias y prejuicios del profesorado universitario sobre esta cuestión, así como para determinar la puesta en práctica de buenas prácticas docentes inclusivas.

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(2), 82-98.
- Arnáiz Sánchez, P., Castro Morera, M., y Martínez Abellán, R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria. *Educación y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 35-59.
- Castro de Paz, J. F., y Abad Morillas, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Revista Currículum*, 22, 165-188.
- Colina, C. E. (1994). Los grupos de discusión como propuesta metodológica. En C. Cervantes y E. Sánchez (Eds.), *Investigar la comunicación. Propuestas Iberoamericanas* (pp. 212-223). México: Universidad de Guadalajara.
- 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.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 107-141.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Marchesi, Á., Durán, D., Giné, C., y Hernández, L. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).



- Solla, C. (2013). Guía de buenas prácticas en Educación Inclusiva. *Madrid, Save the children.*
- UNIVERSIA-CERMI. (2014). UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD. II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Localizado en <http://www.fundacionuniversia.net/fichero?id=2471>
- UNIVERSIA. (2016). Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad. Localizado en <http://www.uhu.es/sacu/discapacidad/doc/09Mar16-SACU-DISCAPACIDAD-OTRASUNIVERSIDADES-GuiaDeApoyoALasNecesidadesEducativasEeEstudiantesConDiscapacidad.pdf>

LA ACTIVACIÓN DE LAS ÁREAS CEREBRALES POR LA EXPERIENCIA MÚSICA Y MOVIMIENTO: MODELO INNOVADOR E INCLUSIVO

Bermell Corral, M^a Ángeles¹, Antón Ares, Paloma²

¹Universidad de Valencia

e-mail:Angeles.Bermell@uv.es

²Universidad Complutense Madrid

e-mail:palomanton@edu.ucm.es

Resumen. El avance de la neurología clínica sobre el impacto de la música en el encéfalo da lugar a nuevos enfoques metodológicos para su aplicación en la educación. Las técnicas de neuroimagen, permiten tener más conocimiento de la estimulación de las áreas cerebrales y vincular esas aportaciones a las directrices de (Orff, citado en Monteagudo 2012, Kodaly, en Heigy 1999, J Dalcroze 2000, Gómez 2007).

Desde el marco de diferentes investigaciones, en este trabajo se presentan las experiencias, prácticas metodológicas y resultados de las actividades aplicadas en la docencia de Grados. Másteres y Proyecto ITIDE, (Antón, 2006; Antón y Bermell, 2007; Antón, Bermell y Alonso, 2013) dirigidas a formar a futuros profesores en el conocimiento y aplicación de actividades planificadas para mejorar el campo cognitivo, motor y afectivo.

Palabras clave: música-movimiento, estimulación, áreas cerebrales, inclusión.



INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad ha ido evolucionando en la sociedad y en el entorno educativo en función de las diferentes reformas legislativas. Esto ha dado lugar a que el profesorado universitario con docencia en el área de la Educación Especial y de Inclusión Educativa, haya mantenido debates, análisis, valoraciones y reflexiones que en numerosas ocasiones han dado resultados con propuestas de mejora que se han plasmado en Manifiestos y Actas de las Jornadas y Congresos del área.

El modelo de educación inclusiva demanda una formación específica del profesorado y el respeto de los derechos de los niños desde la inserción en la escuela como importante célula de la sociedad. La inclusión educativa es un medio esencial para mejorar la calidad de vida (Booth y Ainscow 2002; Echeita y Sandoval 2002; Echeita, 2006). Los estudios para el análisis y seguimiento de los procesos musicales muestran que la música es un fenómeno transcultural, su lenguaje es universal y se identifica, de forma activa y pasiva, con las emociones de los participantes. Como medio de comunicación ayuda a percibir el entorno, los ambientes, influye en el estado de ánimo y favorece la interacción con el medio.

Son muchas las posibilidades que ofrece la música para la atención a la diversidad y la inclusión, entendida ésta como una atención educativa por encima de los estereotipos sociales y culturales preestablecidos (Degé, et al. 2011; Monsalvo y Carbonero 2005). Los alumnos se motivan con prácticas lúdicas. La experiencia de la música es accesible, efectiva y contribuye a que los alumnos adquieran competencias sociales y ciudadanas.

Otro aspecto que se observa durante la experiencia musical consiste en que durante la actividad de los ensayos y prácticas, se establece una disciplina firme, comprometida con el tiempo de la escucha (grabación), con el movimiento (danza) o con los instrumentos. (Antón, Bermell 2007; Cohrdes C, Grolig L and Schroeder S 2016).

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

La expresión musical en la docencia del Master de Educación Especial y en el Proyecto ITIDE, permite adoptar patrones para que el profesorado desarrolle competencias en los alumnos a través de un enfoque sensorial, con entrenamiento rítmico-melódico y estimulación de las áreas cerebrales. Actividades que pueden aplicarse también para programas de intervención y en dinámicas para prácticas inclusivas.

Los alumnos se motivan con prácticas lúdicas, con estrategias de aprendizaje adaptadas y diseñadas para la atención a la diversidad, en la que se utiliza la música como recurso socioeducativo, (Toboso, et al. 2012; Antón, P.; Bermell, A. y Alonso, V. 2013. Otros autores destacan su eficacia como factor de desarrollo de la

orientación espacial, lateralidad y ejercicios de movilidad. Los estudios y la experiencia docente muestran que se pueden estimular aspectos neurofisiológicos, cognitivos, motores y de personalidad Antón y Fernández (2012).

Desde hace dos décadas la neurología clínica viene demostrando la influencia de la escucha en la actividad cerebral que implica componentes cognitivos y afectivos en los diferentes substratos cerebrales. Se ha demostrado que la privación de las áreas sensoriales se podría incrementar con la estimulación de las áreas adecuadas. Se ha observado en personas invidentes que al escuchar música se activa en la corteza cerebral, el campo auditivo y que estas tareas reorganizadas, estimulan las áreas visuales (Weeks, Horwitz, et al. 2009). El aporte de Pascual-Leone et al, (1995) mostró que el entrenamiento de una secuencia con cinco dedos en el piano y durante cinco días, implicaba la reorganización motora.

La neurociencia confirma que la experiencia musical implica que el cerebelo se activa al leer una partitura, realizar movimientos específicos, mantener activa la atención y la memoria al identificar los tonos, afinar el sonido, improvisar, etc. El cerebro del músico es un buen paradigma para estudiar la influencia de la música sobre el cerebro, en él se detectan diferencias estructurales y funcionales entre las personas que han realizado estudios musicales y las que no los han realizado. En los materiales y actividades del Proyecto K2 ITIDE, “Formación de educadores para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual” también se tratan estos aspectos. En el módulo 2.3, titulado “El desafío curricular”, hay un capítulo dedicado a trabajar a través de los sentidos, en él se dedican los módulos “Creative artes: música: la visión y la audición” y otro con el epígrafe “Buena práctica: tacto, gusto y olfato” para estudiar la relación de características, necesidades y desarrollo. El módulo 4.3 ofrece información sobre “Análisis de la neurociencia” con capítulos como “Insights de la neurociencia, Neurociencia y educación, El sistema nervioso e Implicaciones educativas de la neurociencia”. Además el módulo 4.4 forma para “El desarrollo de la práctica basada en la investigación”.

Hace tiempo que la literatura científica contemplaba la posibilidad de una anatomía específica en el cerebro del músico y que ésta era un requisito para poder adquirir habilidades musicales. Después se ha demostrado que las diferencias detectadas, son consecuencia de la práctica musical continua. Schlaug en Peretz, y Zatorre (2003), publicaron un estudio demostrando que existían diferencias en el cuerpo caloso de los músicos profesionales. Compararon a personas que tenían estudios musicales con personas que no los tenían y los resultados mostraron que la mitad anterior del cuerpo caloso era mayor en los músicos. Se cotejaron aquellos que iniciaron sus estudios musicales a edades tempranas (antes de 7 años), periodo en el que el cerebro se encuentra en vías de desarrollo. Las diferencias en el tamaño caloso correspondían a un mayor número de fibras. La proporción del tamaño del cuerpo caloso, implica una mayor velocidad de transferencia interhemisférica.



Es deseable que el docente sea capaz de optimizar actividades en las que interaccionen los hemisferios cerebrales y el cerebelo, y favorecer la conexión de las vías neuronales (Bermell, 2003), porque se activa el procesamiento auditivo, motor, la percepción y ejecución que involucran a diversas funciones cognitivas. La aplicación de la música desde los primeros años hasta la secundaria, por sus aportaciones y beneficios, debe estar presente en el currículum y contemplarlo en la creación de proyectos inclusivos.

OBJETIVOS

Los objetivos de la experiencia se fundamentan en:

- 1º Dar a conocer el impacto de la experiencia musical en las áreas cerebrales
- 2º Implementar directrices metodológicas musicales para aplicar prácticas inclusivas.

EVIDENCIAS DE LA EXPERIENCIA EL CURRÍCULUM SENSORIAL, ESTIMULADOR Y PREVENTIVO

Antes del primer año de vida, los niños prelingüísticos muestran habilidades musicales en aspectos similares a las de los adultos, pero si no son estimulados, éstas tienden a desaparecer. Al implementar tareas musicales adecuadas al momento evolutivo y a las características personales, se obtienen respuestas que contribuyen al desarrollo y resultados del programa. Las directrices metodológicas se fundamentan en cuatro objetivos: a) Adquirir conocimientos técnicos y prácticos para la inclusión educativa, b) reflexionar la práctica docente para su mejora, c) adquirir estrategias y herramientas de intervención, d) crear materiales que desarrollen la percepción auditiva (percibir); ed. rítmica y movimiento (recoger) en consonancia con las directrices de (Jaques-Dalcroze, 2000); ed.auditiva, (retener); con Kodaly en Heigy,1999) (acceder); instrumental Orff en Monteagudo, 2012), (procesar) etc. De esta forma se aplica el currículum sensorial. Se imparte en sesiones de entrenamiento rítmico- melódico que implica la interacción de los dos hemisferios y el cerebelo, el ritmo activa el hemisferio izquierdo HI., la melodía el hemisferio derecho HD., y el cerebelo el movimiento (Bermell, 2002; Gordon, et al 2015). Es importante considerar que:

- 1º A menor edad del niño, mayor es la influencia de la aplicación de los estímulos ambientales.
- 2º La capacidad intelectual tiene un ritmo de crecimiento más rápido en edades tempranas, estimándose: que entre cero y cuatro años en un 50%, entre los cuatro y los ocho años un 30% y entre ocho y diecisiete aproximadamente se produce el restante 20%.

3° La audición y la conducta sensoriomotora (ritmo y articulación unidos) mejoran la producción silábica e incentivan los procesos cognitivos (atención, memoria, etc.), son herramientas base para la estimulación y prevención. En la siguiente tabla se presenta su desarrollo.

PROCESO DEL DESARROLLO EXPRESIVO

Capacidad auditiva	Edad	Lenguaje rítmico
Estremecimiento (brevísimos, alerta ante un ruido fuerte).	0 a 1m	Llanto significa que está despierto. Lloro bastantes veces para llamar la atención
Se asusta, llora mucho (al oír ruido y hablar fuerte) carcajadas, estornudos. Prolonga sus períodos de alerta.	3 m	Llanto, por un ruido fuerte, hambre, dolor. Respuesta angustiosa (alguna vocalización que expresa malestar).
Responde a tonos voz alegre y triste.	4 m	Dos tonos: contento y descontento.
Diferencia sonidos variados.	6 m	Emite varios tonos
Discrimina gran variedad de tonos. Gira la cabeza hacia las voces familiares y sonidos del entorno.	7 m	Emite una gran variedad de tonos. Hace juegos de vocalización, sílabas como “ma” y sonidos guturales.
Parece que comprenda una palabra	8 m	Dice una palabra de vez en cuando.
Comprende una palabra	10 m	Palabra con frecuencia.
Comprende dos palabras	12 m	Usa mucho/claro dos palabras
Comprende al menos cinco palabras. Sabe su nombre.	14 m	Dice cuatro palabras

Tabla 1. (Elaboración propia)

Conocer el proceso desde edades tempranas posibilita poder crear una adecuada estimulación y aplicar estrategias de intervención.

INDICADORES Y ESTRATEGIAS MUSICALES DE INTERVENCIÓN

INDICADORES	ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN
Capacidad auditiva y movimiento rítmico	Aplicación de distintos timbres conocidos: cuchara, reloj, cascabel, etc.
Antecedentes de la palabra	Sonidos onomatopéyicos, tonos, lenguaje rítmico, nanas, pulso, acento, intensidad..
Audición activa (discriminación)	Manipulación de instrumentos
Audición	Muestran sensibilidad con las escalas musicales y la regularidad temporal
La melodía y el ritmo	Proporciona ambiente armonioso, el ritmo favorece la sincronocidad motora.

Tabla 2. (Elaboración propia)

Desde los 6 a 9 meses procesan intervalos consonantes mejor que los disonantes. Reaccionan ante las escalas musicales con intervalos desiguales (Trehub, Schellenger et al. 1999). Prefieren la regularidad y activan su conducta. La exposición de la conducta musical se desarrolla con el canto. La construcción del lenguaje



simbólico se genera desde las experiencias auditivas, motrices y gráficas, aumentan las posibilidades y evolucionan desde la asimilación de lo real al yo.

DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN POR MEDIO DE CANCIONES

1º Canciones imaginadas. A los 2 y medio, muestran una mayor organización interna: canciones inventadas....que muestran su perfil
2º Pueden repetir una canción completa a los 3 y 4 años. Sólo un 10% coordina los movimientos con el ritmo de la música
3º Popurrí 4 años Mezcla de ritmos y melodías para lograr una canción nueva
4º Disminuye la canción espontánea con 5 años. Disminuye la frecuencia de la canción espontánea por evitar errores

Tabla 3. (Elaboración propia)

El hecho de que estas habilidades aparezcan preconscientemente con una función en el lenguaje, indica la existencia de predisposición musical. Las habilidades preconscientes son posibles por la plasticidad del cerebro infantil.

- a) Existe un prolongado período postnatal que debido a que el cerebro humano es extremadamente flexible, durante la interacción con el ambiente se “construyen” circuitos cerebrales, se crean redes de conexiones que se ajustan a las necesidades.
- b) Las madres y cuidadoras utilizan la música para proporcionar confort, atraer la atención, compartir emociones, cantan lentamente y conocen las preferencias de los niños. De manera no premeditada, son las primeras en generar estimulación.

CONCLUSIONES

La evaluación de las experiencias formativas, muestran evidencias de que con la formación y metodología seguida -agrupamientos flexibles, y actividades compartidas-, se favorece la autonomía e iniciativa personal, así como el trabajo cooperativo. Además de la adquisición de conocimientos y habilidades específicas se promueve el desarrollo de capacidades perceptivas y expresivas. Esto posibilita exteriorizar sentimientos, fomentar la fantasía, unido a que las actividades de improvisación e imitación posibilitan el desarrollo de la autonomía y la iniciativa personal.

Se crean ambientes en los que los alumnos con diversidad funcional, compartiendo la clase, pueden aprender a su propio ritmo, sin ser excluidos del transcurso cotidiano del aula. Se atiende a todos y a cada uno, adaptando la actividad a las capacidades e intereses del alumnado.

Ha de considerarse que la educación emocional que ofrece la experiencia musical con la educación en valores pretenden ofrecer respuestas a todas las dimensiones de la persona: cognitiva, conductual y efectiva. Insistimos en la importancia de ofrecer la educación musical adecuada a la realidad actual, a las demandas sociales y a la necesidad de ofrecer más posibilidades de acción y aplicación para una enseñanza inclusiva de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antón, P. (2006). Proyecto de formación para profesionales de la educación con alumnos con necesidades educativas especiales entendidas en el marco de los derechos humanos. III Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Universidad Complutense. Madrid.

Antón, P.; Bermell, A. y Alonso, V. (2013). Atención a la Diversidad: Propuesta de Intervención con la Música como Recurso. En Soriano, J. y Vigo, B. Educación inclusiva: desafíos y respuestas creativas. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. España. pp.709 – 719

Antón, P., Bermell, A. (2007). Música e Inclusión en el tratamiento de la hiperactividad. En: Ipland García, J.(Coord.) Atención a la diversidad una responsabilidad compartida. Huelva. Universidad de Huelva pp. 120-136.

Antón, P. ,Fernández-Carrión, M. (2012). Estimulación Temprana y Música: Propuesta de Intervención.En Manuel J. Cotrina García, M.J. y García García, M. (Coord.). Prácticas en Educación Inclusiva: Diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad. Universidad de Cádiz. Cádiz. pp. 252-259.

Bermell, M^a. (2001). Atención a la diversidad a través del ritmo y la danza. *Música y Educación* 48, 49-63.

Bermell, M^a (2002). Estrategias educativas de la expresión musical y movimiento en la formación del profesorado. *Música y educación*. 52, 99-116.

Bermell, M^a. (2003). La experiencia de la música y la danza con la calidad de vida: Programa de intervención. *Música y educación* 56, 95-107.

Bermell, M^a, Bernabé, M. y Alonso, V., (2014). Diversidad, Música y competencia social ciudadana: Contribuciones de la experiencia musical. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*. 190, (769): a164.

Both, Ch. y Ainscow, M.. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.



- Cohrdes C, Grolig L and Schroeder S (2016) Relating Language and Music Skills in Young Children: A First Approach to Systemize and Compare Distinct Competencies on Different Levels. *Front. Psychol.* 7:1616
- Degé,F.,Kubicek,C.,and Schwarzer,G.(2011).Music lessons and intelligence: a relation mediated by executive functions. *MusicPercept.* 29, 195–201.doi:10.1525/mp.2011.29.2.195
- Gordon, R.L.,Fehd,H.M.,and McCandliss,B.D.(2015).Does music training enhance literacy skills?Ameta-analysis. *Front. Psychol.* 6:1777. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01777
- Jaques-Dalcroze, E.(2000). *Rhym, Music and Education*. Geneve: The Dalcroze Society (Inc).
- Echeita, G.y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31- 48
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Gómez-Hurtado, I. (2016). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, (14), 61-84.
- Gómez, M. A. (2007). Música y neurología. *Neurología*, 22(1), 39-45.
- Heigy, E. (1999) *Método de solfeo Kodaly*. Ediciones Pirámide. Madrid.
- Monteagudo, J. (2012). Y Orff se hizo digital. Nuevo instrumentarium en el aula de música del siglo XXI. *Eufonia.Didáctica de la Música* 56, 20-26.
- Pascual-Leone, A., Nguyet D, Cohen LG, Brasil-Neto JP, Cammarota A, y Hallett M. (1995). Modulation of muscle responses evoked by transcranial magnetic stimulation during the acquisition of new fine motor skills. *J Neurophysiol.* 74, 1037- 44.
- Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 279 – 295.
- Trehub,S.E, y Schellenger E.G. et all (1999). Infants and adults perception of scale structure. *Experimental Psychologi: Human Perception and Performance.* 25 (4), 965-975.
- Schlaug G. The brain of musicians. En Peretz, I. y Zatorre RJ, (2003) *The cognitive neuroscience of music*. New York: Oxford. University Press. 33, 366-81.
- Wallin, N., Merker, B. y Brown,S.(200). *The origins of music*. Cambrige: MA. Mit press.
- Weeks R, Horwitz B, Aziz-Sultan A, Tian B, Wessinger CM, Cohen LG, Hallet M, Rauscher JP.(2009). A positron emission tomographic study of auditory localization in the congenially blind. *J Neurosci* 20, 2664-72.

LA PERSPECTIVA INCLUSIVA EN LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO EN LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

Alfaro Fernández, Antonio¹, Fernández Cañada Escarlata

¹ Universidad de Castilla-La Mancha, Grupo GRIOCE, España
e-mail: antonio.alfaro@uclm.es, España
e-mail: escarlata.fernandez@alu.uclm.es

Resumen. En este trabajo se presenta un estudio realizado en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), cuyo objetivo principal es identificar aspectos que puedan suponer una mejora significativa en relación con la inclusión de personas con discapacidad en los estudios de doctorado. En primer lugar, se ha realizado una revisión de la legislación universitaria, para conocer cómo se contempla el tema de la discapacidad y cómo incardina con la filosofía inclusiva. Así mismo, se expone la organización de las distintas estructuras y servicios que asumen las competencias de los estudios de doctorado y la atención a los estudiantes con discapacidad en la UCLM. Finalmente, y como resultado del análisis de la información estudiada, se exponen las conclusiones alcanzadas y se proponen una serie de actuaciones de mejora para responder a las necesidades de las personas con discapacidad cumpliendo con los objetivos del trabajo y garantizar una igualdad de oportunidades real.

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad, equidad, doctorado, universidad.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en el párrafo b) del apartado 2 del artículo 46, recoge como principio «La igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos.»

Este principio coincide con la filosofía de la educación inclusiva. Hablar de inclusión educativa y social es hablar de formación de calidad y excelencia en las Universidades del siglo XXI (Leiva y Jiménez, 2012).

La educación inclusiva es ante todo una cuestión de derechos humanos, una actitud, un sistema de valores o creencias y no una acción o un conjunto de acciones. Esta forma de percibir la educación implica crear una sociedad más justa, un sistema educativo equitativo y fomentar que los sistemas educativos respondan a la diversidad estudiantil (Arnaiz, 2003).

Morales (2015), afirma que una educación de calidad, es una educación sin discriminación de ninguna naturaleza, implica transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión.

La progresiva implantación de políticas inclusivas en la enseñanza obligatoria en el sistema educativo español, debería de tener como consecuencia el acceso de personas con distintas capacidades a la educación superior.

El II estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad, refleja que el perfil de la comunidad universitaria con discapacidad suele ser hombre con discapacidad física que realiza estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas, salvo en el caso del alumno de doctorado en el que el perfil tiende a ser mujer con discapacidad física que elige estudios de Artes y Humanidades.

A medida que se avanza en la realización de estudios universitarios, el volumen de estudiantes con discapacidad se va reduciendo, alcanzando un 1,3% de alumnos con discapacidad en estudios de grado, primer y segundo ciclo; un 1,2% en estudios de posgrado y máster; y un 0,6% en estudios de doctorado.

En España las enseñanzas oficiales de doctorado están reguladas por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero. Se entiende por doctorado el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad.

Los estudios de doctorado se organizan a través de programas, en la forma que determinen los estatutos de las universidades y de acuerdo con los criterios

establecidos en el Real Decreto 99/2011. Dichos estudios finalizarán en todo caso con la elaboración y defensa de una tesis doctoral que incorpore resultados originales de investigación.

Dentro de los sistemas y procedimientos de admisión a los programas de doctorado que establezcan las universidades deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos.

El Reglamento de los estudios de doctorado de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), fue aprobado en Consejo de Gobierno de 20 de noviembre de 2012. El citado reglamento tiene por objeto regular la organización de los estudios de doctorado correspondientes al tercer ciclo de las enseñanzas oficiales impartidas en la UCLM, conducentes a la obtención del título de Doctor o Doctora de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, de conformidad con lo establecido por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero de 2011, con la Ley Orgánica de Universidades, los Estatutos de la Universidad y en consonancia con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior.

Cada programa de doctorado contará con una comisión académica responsable de la organización, definición, actualización, calidad, coordinación y supervisión de las actividades de formación e investigación específicas del programa.

Una de las funciones de la comisión académica, es establecer los requisitos y criterios adicionales para la selección y admisión de los estudiantes a un concreto programa de doctorado, así como los complementos de formación específicos exigibles, en su caso.

Con carácter general, para el acceso a un programa oficial de doctorado será necesario estar en posesión de los títulos oficiales españoles de Grado, o equivalente, y de Máster Universitario.

En el artículo 9.5. de este reglamento se recoge que, en el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, se establecerán los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos.

OBJETIVOS

Los principales objetivos de este trabajo son:

- Identificar las principales iniciativas en materia de inclusión de los alumnos de doctorado con discapacidad en la UCLM.
- Identificar las áreas de mejora en relación con la inclusión de personas con discapacidad en los estudios de doctorado en la UCLM.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En este apartado se describen las distintas estructuras de la UCLM que están relacionadas con los estudios de doctorado y los servicios que se ofrecen a los estudiantes con discapacidad. Así mismo, se exponen los datos de matriculación en estudios de doctorado, especificando los estudiantes con discapacidad.

Vicerrectorado de Investigación y Política Científica de la UCLM

Según la Resolución de 04/04/2016, de la Universidad de Castilla-La Mancha, sobre delegación de competencias del Rector en diferentes materias y órganos, le corresponden al Vicerrectorado de Investigación y Política Científica, entre otras:

Las competencias relativas al desarrollo de la política científica, la promoción y divulgación de la investigación y los recursos bibliográficos para la investigación.

Las competencias en relación con el personal investigador y personal investigador en formación de la Universidad de Castilla – La Mancha previstas en la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, en los Estatutos de la Universidad y en la normativa que resulte de aplicación.

El ejercicio de las facultades en materia de becas y ayudas de investigación, así como en relación con los beneficiarios de las mismas.

Las competencias en materia de Doctorado y la resolución de cuantos recursos se interpongan contra las decisiones que la Universidad adopte en materia de régimen de estudiantes de doctorado, excepto cuando dichas decisiones o actos hayan sido adoptados por el o la titular del Vicerrectorado de Investigación y Política Científica.

Escuela Internacional de Doctorado de la UCLM

Con fecha 20 de noviembre de 2012, el Consejo de Gobierno de la Universidad de Castilla-La Mancha aprobó la creación de la Escuela Internacional de Doctorado. Tal propuesta fue elevada al Pleno del Consejo Social de la Universidad de Castilla-La Mancha, que lo ratificó en sesión de 28 de noviembre de 2012, y fue finalmente autorizada por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, por medio del Decreto 49/2013 de 25/07/2013, en un nuevo modelo de formación doctoral que, con base en la universidad, integra a otros organismos.

Los objetivos de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Castilla-La Mancha (EID-UCLM) son, además de los objetivos generales establecidos en el Real Decreto 99/2011 de 28 de enero para todas las Escuelas de Doctorado, organizar y coordinar la realización de tesis doctorales y los diferentes programas de doctorado de la UCLM basándose en dos pilares fundamentales: flexibilidad y

colaboración.

La Universidad de Castilla-La Mancha ofrece dieciocho programas de doctorado para realizar la tesis. Estos programas:

- Abarcan las cinco ramas del conocimiento: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura.
- Adaptados a la normativa vigente y evaluados positivamente por las autoridades educativas nacionales.
- Siete programas se ofrecen junto con otras universidades españolas.

El Servicio de Apoyo al Estudiante con Discapacidad

El Servicio de Apoyo al Estudiante con Discapacidad de la Universidad de Castilla-La Mancha (SAED), tiene como función la de prestar su atención a todos aquellos estudiantes de la Universidad regional con algún tipo de discapacidad, ya sea de índole física, sensorial, o con una enfermedad crónica que incida en sus estudios.

Esta actuación se encuentra en el marco de los derechos que en el artículo 49 de nuestra Constitución se le reconoce a todos los ciudadanos y que la Ley 13/1982 de Integración Social del Minusválido establece bajo los principios de normalización e integración de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida.

El objetivo principal del Servicio es dar soporte a los estudiantes universitarios con discapacidad matriculados que lo soliciten, tratando de garantizar la igualdad de condiciones y oportunidades y su integración en la Universidad de Castilla-La Mancha en todos los aspectos que afecten a la vida académica. Para conseguirlo se realizan las siguientes actividades y acciones:

- Información personalizada a los estudiantes con necesidades especiales que se incorporan a la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Campañas informativas, formativas y de sensibilización.
- Promoción de las relaciones y acuerdos con los organismos y entidades del ámbito de la discapacidad.
- Detección de barreras arquitectónicas y propuesta de medidas alternativas.
- Facilitar a los estudiantes con discapacidad auditiva el apoyo de un Intérprete de Lengua de Signos.
- Proporcionar Transporte Adaptado a los estudiantes con discapacidad con dificultad de traslado.
- Evaluar la necesidad de apoyos técnicos y adaptaciones al puesto.
- Coordinar las acciones del voluntariado.



La UCLM es una universidad multicampus, para desarrollar su actividad el SAED cuenta con una trabajadora contratada en el campus de Ciudad Real y con becarios en cada uno de los campus que la UCLM dispone en la región.

Datos de matriculación en estudios de doctorado en la UCLM

A continuación, se detallan los datos de matriculación en estudios de doctorado en la UCLM desde la creación de la Escuela Internacional de Doctorado, con indicación del número y porcentaje de estudiantes con discapacidad.

Curso	Matriculados	Total	%
2013-14	987	8	0,81
2014-15	1.117	10	0,90
2015-16	1.292	16	1,24
2016-17	1.314	15	1,14

Tabla 1. Datos de matriculación en estudios de doctorado en la UCLM.

EVIDENCIAS

Del estudio de las iniciativas desarrolladas por las distintas estructuras de la UCLM descritas en el punto anterior, podemos destacar como más relevantes en materia de inclusión las siguientes evidencias:

- El Servicio de Apoyo al Estudiante con Discapacidad de la UCLM, ofrece al estudiante con discapacidad medidas de apoyo que intentan garantizar la igualdad de condiciones y oportunidades y su integración en todos los aspectos que afecten a la vida académica.
- Los estudiantes con una discapacidad igual o superior al 33% están exentos del pago de la matrícula.
- En las convocatorias de contratos predoctorales para la formación de personal investigador en el marco del Plan Propio de Investigación UCLM., se reserva un 5% de los mismos a estudiantes con una discapacidad igual o superior al 33%.
- La duración acumulada del contrato inicial, de la convocatoria referida en el párrafo anterior, más las prórrogas no podrá exceder en ningún caso de cuatro años. No obstante, cuando el contrato se celebre con una persona con discapacidad podrá alcanzar una duración máxima de seis años, teniendo en cuenta las características de la actividad investigadora y el grado de las limitaciones en la actividad.
- Respondiendo a las necesidades detectadas por el Servicio de Atención al Estudiante con Discapacidad (SAED) de la Universidad, se oferta el

curso de Atención y apoyo al estudiante con discapacidad, a los colectivos del Personal Docente e Investigador (PDI) y de Administración y Servicios (PAS). Los alumnos del curso, aprenden a elaborar documentos accesibles, a detectar y adaptar barreras arquitectónicas y a sensibilizar a la comunidad universitaria sobre las necesidades de las personas con discapacidad, entre otras cuestiones.

El programa del curso contempla veinte horas de formación -de las que trece se imparten en la modalidad presencial- y repasa los elementos diferenciales de cada tipo de discapacidad, la física, la psíquica, la intelectual, la visual y la auditiva, además de abordar el marco normativo susceptible de aplicación. Los participantes realizan prácticas y simulaciones para experimentar personalmente las dificultades que se encuentran las personas con discapacidad y conocerán los métodos y formatos accesibles para la comunicación y el acceso a la información, entre otras cuestiones. El curso prevé también que los alumnos conozcan los protocolos de actuación ante una eventual crisis, aprendan a detectar barreras arquitectónicas, difundan los recursos de que dispone la UCLM para la atención a las personas con discapacidad (como el propio SAED o el Servicio de Atención Psicológica), y contribuyan a sensibilizar a la comunidad universitaria sobre las necesidades de este colectivo.

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones y propuestas de actuación más relevantes, para alcanzar el objetivo de una verdadera igualdad de oportunidades, identificadas tras el estudio desarrollado en este trabajo.

- El porcentaje de estudiantes de doctorado en la UCLM es significativamente superior al de la media de las universidades españolas recogidas en el II estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.
- Las convocatorias del Plan Propio de Investigación de la UCLM, favorecen la integración de los estudiantes con discapacidad pues recogen la reserva del 5% de los contratos predoctorales y de becas de iniciación a la investigación para estudiantes de máster.
- Se debe implantar un plan de formación profesorado y del personal de administración y servicios que complemente al curso ya existente que es de carácter voluntario.
- Es prioritario que el SAED cuente con dotación de personal cualificado en todos los campus, y que se realice un seguimiento del estudiante con un programa de contactos periódicos para asegurar un servicio eficaz y de calidad.
- Es necesario establecer un cupo de plazas para estudiantes discapacitados en las normas de acceso de los programas de doctorado.



- Se debería incentivar la realización de investigaciones y tesis doctorales en materia de educación inclusiva para favorecer el logro de una igualdad de oportunidades real en el contexto universitario. Esta propuesta va en la línea de uno de los objetivos generales de la Ley de la Ciencia, “Fomentar la innovación e investigación aplicada al desarrollo de entornos, productos, servicios y prestaciones que garanticen los principios de inclusión, accesibilidad universal, diseño para todos y vida independiente en favor de las personas con discapacidad o en situación de dependencia”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Constitución Española, Boletín Oficial del Estado núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, páginas 29313 a 29424.
- Fundación Universia. II estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español. Recuperado (19.01.2017) de <http://www.fundacionuniversia.net/>
- Leiva, J. J. y Jiménez, A. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, Julio, 2012, 41-62. Recuperado (25.01.2017) de <http://www.revistareid.net/>
- Ley 13/1982, de 26 de noviembre, de Integración Social del Minusválido. Boletín Oficial del Estado núm. 103, de 30 de abril de 1982, páginas 11106 a 11112.
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Boletín Oficial del Estado núm. 131, de 2 de junio de 2011, páginas 54387 a 54445.
- Ley Orgánica 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 núm. 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260.
- Morales, M. (2015). ¿Qué significa una universidad inclusiva? Aporte desde las neurociencias y la experiencia de aprendizaje mediado. Recuperado (28.01.2017) de <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/>
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado núm. 35, de 10/02/2011.
- Universidad de Castilla-La Mancha. Reglamento de los estudios de doctorado de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Recuperado (16.01.2017) de <http://www.uclm.es/>

LAS PERSONAS MAYORES EN UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA

Agudo Prado, Susana¹, Rodríguez-Martín, Alejandro²
Alvarez-Arregui, Emilio³, Vega Estrella, María Teresa⁴

¹ Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: agudosusana@uniovi.es, ²e-mail: rodriguezmalejandro@uniovi.es

³e-mail: alvarezemilio@uniovi.es, ⁴e-mail: mariateresa.vega@fundae.es

Resumen. Tras el reconocimiento internacional de las personas mayores (1999, *Año Internacional de las Personas Mayores*, bajo el lema “Una Sociedad para todas las Edades”) comienzan a surgir múltiples iniciativas que reflejan la preocupación que por ellas existe en la sociedad actual. En la actualidad con un 18% (de la población total) de personas mayores en España, los mayores se presentan como una nueva fuerza social emergente.

Como consecuencia de esta realidad social surgen iniciativas y programas (las Universidades de Mayores) dirigidos a proporcionar el máximo de oportunidades de desarrollo educativo, social y cultural para las personas mayores. Las Universidades se presentan como entidades inclusivas abiertas a los cambios sociales y demográficos. Nos encontramos ante una “revolución demográfica” sin precedentes para la humanidad.

Esta iniciativa inclusiva de abrir la Universidad a las personas mayores es, sin duda, una buena práctica que demuestra que no existe un límite de edad para aprender. Y supone el reconocimiento de la calidad de vida y la autonomía de las personas mayores. Se justifica, en este sentido, el objetivo de la investigación que se centra en dar a conocer el grado de satisfacción que las personas mayores presentan a seguir aprendiendo en esta etapa de la vida.

Palabras clave: Educación Superior, Personas Mayores, Aprendizaje, Universidad.



INTRODUCCIÓN

Por primera vez en la historia de la humanidad nos encontraremos con una población de personas mayores en constante crecimiento. Es un hecho constatado que entre la población de la Unión Europea cada día hay más personas mayores, debido a que la esperanza de vida ha venido experimentando un considerable aumento en los últimos años y a la progresiva reducción de los índices de natalidad. La proporción de personas con más de 60 años está creciendo con mayor rapidez que ningún otro grupo de edad, y España se encuentra entre los países más envejecidos de Europa (con un 18% de personas mayores de la población total). Asturias tiene el porcentaje más bajo del país de menores de 14 años y el segundo más bajo de jóvenes entre 17 y 29 años, la tasa de natalidad más baja del mundo y la población más envejecida de España y en algunos concejos, hasta la más envejecida de Europa.

Este fenómeno prolongado y silencioso ha venido a llamarse “Revolución Demográfica”, “Terremoto demográfico”, “Nuevo orden internacional de la población” y por sus repercusiones supone una transformación social y presenta importantes desafíos. Asturias, es *referente site* en Europa en el tema de personas mayores y se encuentra en la elaboración de una Estrategia de Envejecimiento Activo que incluya la puesta en marcha de diferentes prácticas que favorezcan un buen envejecer. Sin lugar a duda, el acceso a espacios de aprendizaje es una buena práctica que hace compatible la longevidad con la autonomía personal, indicador de una buena calidad de vida.

La calidad de vida, como la vida misma, está limitada por variedad de condiciones tanto subjetivas (valoraciones, juicios, sentimientos, etc.) como objetivas (servicios con los que se cuenta, renta, etc.) en las que las personas perciben y evalúan sus circunstancias de vida en continua dependencia de los contextos en los que pueda ser evaluada. Es un concepto multidimensional, asociado a la dimensión psicológico-afectiva, física, social y cognitiva. Y en este sentido, la participación de las personas mayores en iniciativas o programas formativos favorece o incrementa “la calidad de vida” de los mayores.

Por ello se hace necesaria la proliferación de iniciativas educativas dirigidas a las personas mayores. Y así lo vemos en el contexto europeo, nacional o local, en el que encontramos un importante auge de proyectos de carácter cultural y educativo, exclusivamente, para personas mayores.

En la mayor parte de los foros internacionales, se ha consolidado y puesto de manifiesto la visión de la educación como un recurso vital fundamental para las personas mayores, de cara a favorecer el cambio personal, la adaptación a nuevas fases de la vida y el cambio social, esta nueva perspectiva educativa viene dándose desde *la Conferencia sobre Envejecimiento de la Casa Blanca* de 1971 hasta nuestros días. Tras el reconociendo internacional de las personas mayores en 1999 (*Año Internacional de las Personas Mayores*, bajo el lema “Una Sociedad para todas las Edades”) comienzan a surgir múltiples iniciativas que reflejan la preocupación que por ellas existe en la sociedad actual, como una nueva fuerza social emergente.

Hoy en día, los servicios y programas a ofertar no pueden ser únicamente asistenciales, ya que se constata que la mayor parte de los mayores aún se encuentran en un momento óptimo de desarrollo, en una etapa más de su vida, con riesgos y con pérdidas, pero también con compensaciones y oportunidades. Como consecuencia de esta situación surgen iniciativas y programas (las Universidades de Mayores) dirigidos a proporcionar el máximo de oportunidades de desarrollo educativo, social y cultural para las personas mayores. La Educación Superior abre sus puertas, de una manera firme, a las personas mayores. Las Universidades no sólo dan respuesta a la demanda académica y profesional, sino que también tienen una responsabilidad social. Es decir, se presentan o configuran como entidades comprometidas con la sociedad.

Los programas universitarios dirigidos a las personas mayores constituyen una de las iniciativas más saludables de cuantas fomentan un envejecimiento activo y, al tiempo, sus aulas reúnen a un potencial humano encomiable que la sociedad no puede permitirse el lujo de ignorar. Su continuo afán de estar al día, adquirir los aprendizajes que les permiten comprender el mundo actual, acercarse a las tecnologías emergentes son cualidades que los definen: voluntad e intencionalidad, al igual que compromiso.

Como señalaba Cambero (2005:110), es posible que observando las proyecciones demográficas de cara a los años venideros del siglo XXI, exista una población mayor más informada, formada y versada en el conocimiento, con más medios económicos a su disposición, con otra voluntad de aprovechar el tiempo libre y de ocio, con otras demandas y necesidades de calidad de vida...; en definitiva, un mayor que quizás desee participar más activamente en su realidad circundante, en colectivos y grupos de iguales que compartan similares inquietudes y perspectivas de futuro. Hoy sin duda, nos encontramos que algunas personas mayores están cambiando de perfil, sus necesidades y expectativas son otras.

OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación se centran en conocer el grado de satisfacción de las personas mayores que participan en un programa de formación universitaria y cómo influyen las variables personales y socio-demográficas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El diseño de la investigación es descriptivo a través de una metodología cuanti-cualitativa. En la que participan 50 personas mayores inscritas en diferentes programas universitarios.

Los datos indican que la muestra, según sus características personales y socio-demográficas, es relativamente homogénea. Las desviaciones típicas de las siguientes variables: lugar de residencia (DT = ,510), forma de convivencia (DT = ,352), estado civil (DT = ,825) y género (DT = ,413), así, lo ponen de manifiesto.



Los resultados que se presentan están extraídos tanto de la encuesta como de los grupos de discusión. La encuesta se estructura en 4 bloques de preguntas siguiendo una secuencia que va de lo más general a lo más específico, agrupadas por temáticas. Se emplean básicamente preguntas cerradas (la de respuesta alternativa dicotómica y las de respuesta de elección múltiple) por su facilidad de respuesta, requiere menor esfuerzo y tiempo, ya que las personas mayores no tienen que escribir, sino elegir una de las respuestas propuestas.

Posteriormente, se realizaron dos grupos de discusión constituidos por un total de 14 personas mayores, distribuidas en grupos de 7 personas. Las personas mayores participantes se seleccionan a través de los participantes en la propia encuesta (de una manera voluntaria, ofreciéndoles la posibilidad de vernos en otro momento para darles la oportunidad de que se les escuche exponiendo sus ideas y comentarios sobre el tema de la investigación). El valor añadido que el proceso de escucha ofrece pretende estimular y dar fuerza a los mayores, como una nueva fuerza social emergente. Los resultados del estudio representan el elemento fundamental para conocer el grado de satisfacción al participar en la Educación Superior dirigidos a las personas mayores.

EVIDENCIAS

Aunque una de las justificaciones en el surgimiento de estas iniciativas “Programas Universitarios para Personas Mayores” se centró en promover un espacio universitario para las personas que desearan de continuar sus estudios en la educación superior no le fue posible, hoy en las aulas nos encontramos con personas mayores que aun no planteándose estudiar en otras etapas de la vida hoy lo hacen con gusto.

Existen determinantes sociales, personales y económicos que están en la base de las actividades que suelen realizar las personas mayores. En un 80% la elección de las actividades está mediada por los estilos de vida, cultura y género de las personas mayores, siendo las actividades más enriquecedoras aquellas que responden a sus necesidades socioculturales y personales, implican una participación real y son fuente de sentido para ellos y ellas.

Principalmente, las personas participantes en la investigación son personas mayores con un nivel de estudios secundarios y superiores que participan en estos programas por disponer de tiempo libre y ganas de aprender, además de relacionarse con otras personas afines a sus intereses y gustos.

La dimensión social que hace referencia a estar con otras personas de su misma edad o no (jóvenes) tiene gran repercusión en la participación en los programas universitarios para mayores. El 95% constata que su interés principal es estar con otras personas que compartan sus mismos intereses. Como asegura Ferigla (1992:40), la soledad es uno de los factores más temidos por el colectivo de mayores, pues acentúa la sensación de abandono –del cual es una consecuencia-, las dificultades

materiales y psicológicas para vivir, y hace resaltar el estigma que comporta la vejez.

El grado de satisfacción con el programa universitario es alto y cumple con las expectativas que se habían marcado inicialmente (como potenciador de aprendizaje, 94,4%). En relación al género, tanto hombres como mujeres con porcentajes semejantes (88% y 90%, respectivamente) se sienten muy satisfechos y tienen pensado concluir todos los años formativos (entre 4 y 5 años) hasta finalizar el programa. Una de las participantes asegura: “No sé qué haremos cuando terminemos esto”.

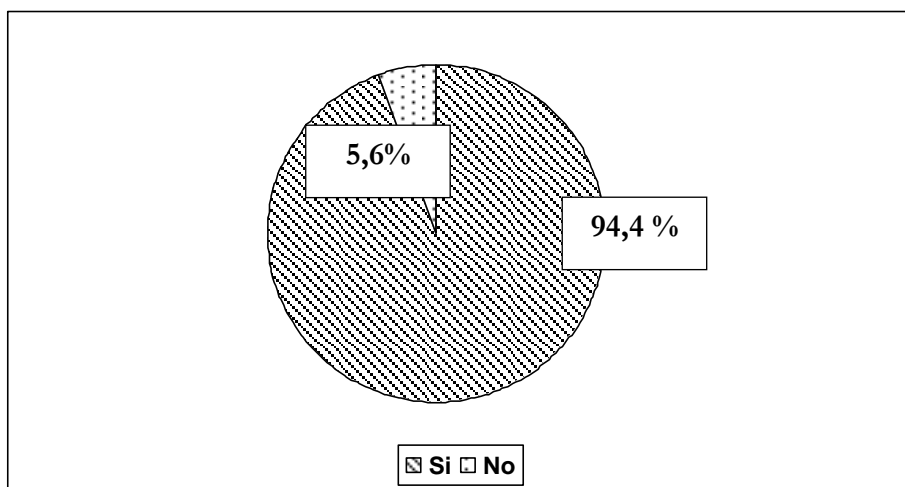


Gráfico 1 Opinión de los mayores sobre los programas universitarios para personas mayores como potenciadores de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos (encuesta) del estudio

El 75% considera que la actividad formativa en sí misma la disfrutan como una auténtica experiencia de ocio y de satisfacción. Comenta uno de los participantes: “Mi título universitario ya lo tengo en casa, ahora vengo a otra cosa”.

En la investigación, durante la recogida de información en los grupos de discusión, se hace alusión de manera continuada a la palabra autorrealización (satisfacción personal). Consideran que es a través de la educación donde las personas mayores pueden seguir desarrollando al máximo las potencialidades, gracias a los estímulos y las nuevas perspectivas que el aprendizaje ofrece como proyecto vital, como actividad productiva y cultural, como motivación y como fuente de satisfacción.

CONCLUSIONES

El aprendizaje no constituye un proceso exclusivo de una época de la vida concreta sino que se ha convertido en una actividad continua, a lo largo de toda la vida y querer aprender a lo largo de la vida es un indicador de un buen envejecer.



Aprender es fuente de satisfacción, como así lo indican las personas mayores que participan en programas universitarios. Su objetivo no es aprobar sino participar. La gratificación, el respeto y la autoestima, que les supone que la Educación Superior no les cierre sus puertas.

Abrir la Universidad a todas las personas independientemente de la edad supone un nuevo concepto de educación universitaria, que enseña a envejecer de forma saludable y solidaria, extendiéndose a todos los colectivos sociales y reforzando al mismo tiempo los procesos de relación intergeneracional. Se trata, en definitiva, de un proceso de adaptación a las necesidades sociales y culturales de las personas de edad, que requiere el apoyo institucional, tanto social como educativo.

En esta investigación se pone de manifiesto que las personas mayores están interesadas por aprender, que tienen necesidad y anhelo de aprender y ven este momento de su vida, el adecuado para hacerlo. El hecho de seguir aprendiendo favorece que los mayores se sientan bien, y lo consideran una actividad satisfactoria. Además de una de las claves para desenvolverse en la sociedad actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, S., Pascual, M^a. A y Fombona, J. (2012). Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Comunicar*, 39, 193-201.
- Camero, S. (2005). *Voluntarios mayores, corazón de oro*. Badajoz: Editorial. Diputación de Badajoz. Colección Estudios Provinciales, n^o3.
- Fericla, J.M. (1992): Envejecer. *Una antropología de la ancianidad*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez de Miguel, S. (2003): *Reconstruyendo la educación de personas mayores. Estudio cualitativo de necesidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA Y LAS PERSONAS MAYORES

Alvarez-Arregui, Emilio¹, Agudo Prado, Susana²
Vega Estrella, María Teresa³, Tamargo Pedregal, Luis Ángel⁴

¹ Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: alvarezemilio@uniovi.es, ²e-mail: agudosusana@uniovi.es

³e-mail: vegateresa@uniovi.es, ⁴e-mail: luisangeltamargo@gmail.com

Resumen. Las instituciones de Educación Superior no son entidades ajenas a su entorno social, cultural, económico y social. La sociedad actual experimenta importantes cambios, como el envejecimiento de la población, y que mejor escenario se presenta para abordar desde la gestión, la docencia y la investigación este tema sin precedentes para la humanidad. El escenario es complejo por lo que se plantean múltiples retos que exigen de estas organizaciones y de los profesionales que en ellas concurren un esfuerzo continuado dando respuesta a los constantes retos, entre los que se encuentra el colectivo de personas mayores. Se presenta una experiencia pionera de la Educación Superior: *los Programas Universitarios para Personas Mayores*. Iniciativa en auge en todas las universidades españolas que atienden a un colectivo con gran fuerza social y, sin duda emergente, que demanda de una manera feroz atención y participación social.

La propia implicación de las personas mayores en el diseño de estos programas potenciará el *empowerment* de los mayores y será, sin duda, un valor añadido para la sociedad. En Europa, encontramos iniciativas que promueven la participación de las personas mayores para organizar y administrar programas formativos como es el caso del modelo de Cambridge (*Open University*) aunque esta práctica está más extendida en EE.UU que en Europa.

Palabras clave: Educación Superior, Personas Mayores, Participación, Universidad



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La Sociedad, la Universidad y la Educación reinterpretan su relación a lo largo de la Historia en base a los condicionantes económicos, sociales, estructurales, tecnológicos, políticos y funciones que concurren, emergen y se entrelazan situacional y temporalmente. Las instituciones de Educación Superior, en general, y en nuestro entorno cultural, en particular, vienen siendo objeto de múltiples demandas como resultado de las transformaciones derivadas de las exigencias de una sociedad dinámica que muta constantemente como consecuencia de un desarrollo científico-tecnológico que no tienen antecedentes pretéritos y que es interdependiente de otras zonas geográficas como efecto de la globalización.

En este escenario no se puede obviar el contexto en el que se circunscribe la institución por lo que las directrices de la Comunidad Autónoma, del Estado, del Espacio Europeo de Educación Superior, de Iberoamérica y del resto del mundo se convierten en referentes a considerar. Entre las que se encuentra un fenómeno prolongado y silencioso que ha venido a llamarse “Revolución Demográfica”, “Terremoto demográfico”, “Nuevo orden internacional de la población” y por sus repercusiones supone una transformación social y presentará importantes desafíos para Asturias, una de las regiones más envejecidas de Europa.

El envejecimiento demográfico en Europa se ha visto incrementado en los últimos veinte años. Y será, en 2050, la región más envejecida del planeta. Dentro de Europa, países como Grecia, Italia, España, Serbia y Portugal son los más envejecidos. Según las Naciones Unidas “No tiene precedentes en la Historia de la Humanidad”.

El escenario es complejo por lo que se plantean múltiples retos a las instituciones de Educación Superior que exigen de estas organizaciones y de los profesionales que en ellas concurren un esfuerzo continuado de formación en gestión, docencia, investigación y responsabilidad social universitaria. Dando respuesta a los constantes cambios sociales, educativos y culturales, entre los que se encuentra el colectivo de personas mayores.

La Educación Superior en España hace tiempo que se viene haciendo eco de la importancia de la formación a lo largo de toda la vida. El aprendizaje a lo largo de la vida ha de ser para todos y todas, sin excluir a nadie por temas de edad, género, etnia; y se han de crear, de forma proactiva, las condiciones idóneas para que éste tenga lugar y se desarrolle la creatividad, se favorezca la autonomía, se propicie la confianza y el disfrute en todas las etapas de la vida; avalando que en una inversión personal y tiene importantes beneficios sociales, y además está relacionado con la prosperidad de un país.

Las instituciones universitarias, tanto públicas como privadas, han hecho lo propio ante este fenómeno y van incorporando en sus organigramas los Programas Universitarios para Personas Mayores, cuyo fin es la formación universitaria para mayores contribuyendo a su desarrollo formativo y cultural.

La formación pasa a entenderse como un continuo que se extiende a lo largo de toda la vida y actúa como mecanismo generador y dinamizador de las competencias necesarias para que las personas puedan adaptarse a la sociedad en la que viven. Cuando la formación se plantea desde la participación, la flexibilidad, la reflexión, y la colaboración, deja de visualizarse como excluyente y empiezan a explorarse todas las combinaciones posibles para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje. De ahí que las personas, y especialmente las personas mayores, deban participar en el diseño y desarrollo de los programas de formación que les afectan ya que de este modo se incrementa la motivación, se va generando un clima más favorable para la participación y la colaboración. Desde esta perspectiva se espera que desde las interacciones que se producen entre los profesionales y las personas mayores se potencien los procesos de enseñanza- aprendizaje lo que ocurre en mayor medida cuando se reflexiona de manera individual y colectiva sobre las experiencias docentes e investigadoras (internas), cuando se comparten problemas y estrategias (interactúan), cuando los instructores orientan para la mejora de la práctica (acompañamiento experto) y cuando tienen en cuenta lo que ocurre en el entorno socioeducativo y laboral (contexto). Si se atienden estas cuestiones parece lógico que se acepte de mejor grado la incertidumbre que acompaña a todo proceso de cambio y que la innovación educativa emerja con más fuerza.

OBJETIVOS

- Los objetivos van orientados hacia las acciones encaminadas a favorecer la innovación educativa y el fomento del aprendizaje a lo largo de toda la vida:
- Promover nuevas estructuras en la Educación Superior de carácter educativo, formativo y cultural relacionado con las personas mayores.
- Fomentar el diálogo y comunicación con las personas mayores para el diseño de acciones formativas acordes con sus necesidades y expectativas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Se presenta una investigación empírica de corte descriptivo y cuantitativa, la cual se centra en conocer si las personas mayores participan en el diseño de las acciones formativas dirigidas a ellos y a ellas. Especialmente, en los programas universitarios para personas mayores. Centrándonos en la voluntad de cambio, creatividad y capacidad de participación real de transformar las ideas en acciones por parte de esta nueva fuerza social emergente: las personas mayores.

Los participantes en el estudio han sido 30 personas mayores, participantes en un Programa Universitario para Mayores de Educación Superior. A través de la encuesta y los grupos de discusión se ha recabado información sobre su grado de participación y formas de participación más comunes en el diseño de actividades de carácter socioeducativo dirigidos a personas mayores.



Los resultados que se presentan están extraídos tanto de la encuesta como de los grupos de discusión. La encuesta se estructura en 15 preguntas cerradas (escala likert). Posteriormente, se realizaron un grupo de discusión constituidos por un total de 5 personas mayores.

EVIDENCIAS

En el año 2002 tiene lugar la celebración de la II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento en Madrid, dentro de las propuestas de actuación se destacaba la relevancia de la participación de las personas mayores. A través de este estudio se constata que 15 años después aún las personas mayores no tienen un papel activo o de toma de decisiones en los distintos ámbitos sociales, políticos y/o educativos.

Centrándonos en el ámbito que nos ocupa, los Programas Universitarios para Mayores, los datos muestran que tales iniciativas son diseñadas por profesionales y que los niveles de participación en el diseño de los mismos por parte de las personas mayores son relativamente bajo. Las cifras son a este respecto muy claras: el porcentaje de 5% (sin diferencias significativas en relación al género) corresponde a las personas mayores que consideran que sus opiniones o ideas han sido tenidas en cuenta para el diseño o configuración de los programas universitarios que cursan.

Al analizar estos datos resulta apropiado afirmar que no todas las personas mayores usuarias de estos programas han sido consultadas, el 95% afirma que les gustaría que les preguntaran sobre este tema.

Entre los hombres y las mujeres mayores con un nivel de estudios más altos se aprecia una importante iniciativa a participar en el diseño de los programas universitarios para personas mayores, y proponen órganos consultivos u otras acciones que les favorezca la participación dentro de la universidad.

El 60% de los mayores considera interesante conocer más en detalle como participar. Sin lugar a duda, los mayores son un colectivo muy heterogéneo, con deseos de implicarse en actividades que les ayudan a ocupar su tiempo libre de forma creativa con mayor presencia en la sociedad.

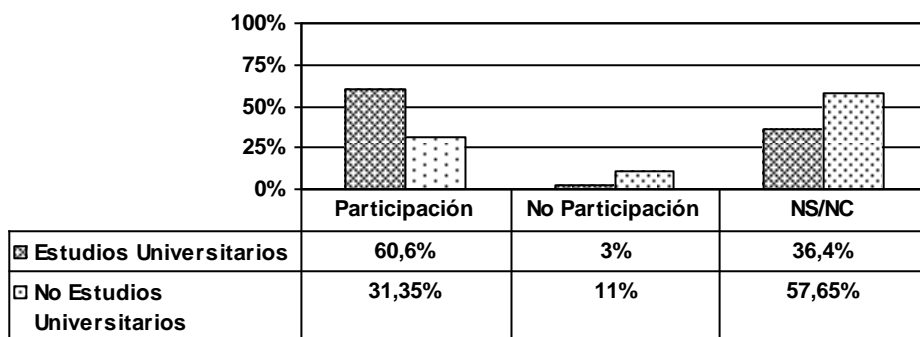


Gráfico 1. Personas mayores según nivel de estudios que sienten curiosidad por participar en el diseño de Programas Universitarios para Mayores.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Las personas mayores participantes en los Programas Universitarios para Mayores consideran que los mayores, en general, tendrían que tener acceso a esta iniciativa (78,4%) ya que les posibilitan aprender cosas nuevas contribuyendo a su crecimiento personal, pero que existe poca información o difusión.

Además, resaltan que las personas mayores están capacitadas para aprender pero también para enseñar. Y proponen que las universidades favorezcan espacios o lugares de intercambio de información intergeneracional y de reflexión.

CONCLUSIONES

La participación social evita el aislamiento y los programas universitarios contribuyen a la mejora de la calidad de vida, permiten autorrealizarse y mejorar del bienestar social y personal.

Aunque una de las justificaciones en el surgimiento de estas iniciativas “Programas Universitarios para Personas Mayores” se centró en promover un espacio universitario para las personas que desearan de continuar sus estudios en la educación superior no le fue posible, hoy en los programas universitarios para mayores nos encontramos con personas desearas de participar, de hacer, de saber, de escuchar y de que se les escuchen, especialmente, de que la sociedad las tenga en cuenta.

Estamos en el momento de dar un paso más, y hacer a los propios mayores participes de su proyecto de vida. Estos nuevos planteamientos potenciarían el empowement de los mayores. En Europa, encontramos iniciativas que promueven la participación de las personas mayores para organizar y administrar programas formativos como es el caso del modelo de Cambridge (Open University) aunque esta práctica está más extendida en EE.UU que en Europa.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, S., Pascual, M^a. A y Fombona, J. (2012). Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Comunicar*, 39, 193-201.
- Camero, S. (2005). *Voluntarios mayores, corazón de oro*. Badajoz: Editorial. Diputación de Badajoz. Colección Estudios Provinciales, n^o3.
- Fercla, J.M. (1992): Envejecer. *Una antropología de la ancianidad*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez de Miguel, S. (2003): *Reconstruyendo la educación de personas mayores. Estudio cualitativo de necesidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Natale, M.L (2003): *La edad adulta. Una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- Pérez Ortiz, L. (1997): *Las necesidades de las personas mayores. Vejez, economía y sociedad*. Madrid: UNESCO.
- Pérez Serrano, M.G (2004): *¿Cómo intervenir en personas mayores?*. Madrid: Dykinson.
- Triadó, C. y Villar, F. (2008): *Envejecer en positivo*. Girona: Aresta.

POTENCIADO LA PRESENCIA Y PARTICIPACIÓN DE PERSONAS CON TEA EN LA UNIVERSIDAD

Martín-Cilleros, M^a Victoria¹, Sánchez-Gómez, M^a Cruz²

Universidad de Salamanca, España

¹e-mail: viquimc@usal.es, ²e-mail: mcsago@usal.es

Resumen. La educación es un proceso que tiene lugar durante toda la vida, no limitándose a los periodos escolares obligatorios, un derecho para garantizar la igualdad de oportunidades. Ese es el objetivo que desde la Convención de Naciones Unidas se plantea, que nadie quede excluido del sistema general de educación, y menos por motivos de discapacidad. Las personas con trastorno del espectro autista (TEA) pueden tener éxito en la Educación Superior. Sin embargo, la transición de la escuela a un entorno universitario puede ser un paso muy difícil. Por otro parte, conseguir universidades inclusivas supone un reto permanente e implica un proceso constante de cambios y adaptaciones. Tratando que este colectivo tenga más presencia y participación en el ámbito universitario y facilitando la toma de decisión que conlleve a estudios superiores, la universidad de Salamanca ha venido realizando desde el año 2004 unos cursos de verano dirigidos a personas con síndrome de asperger o autismo de alto funcionamiento. Estos cursos desarrollados en la facultad de Educación, a lo largo de una semana, van dirigidos no sólo a proporcionar habilidades prácticas para la vida cotidiana, como se denomina el curso, también a tener un primer contacto con el contexto conociendo de antemano toda la ayuda que pueden tener a su disposición, así como fomentar la concienciación de los diferentes miembros universitarios. Estos cursos unidos a los apoyos que la universidad proporciona desde el Servicio de Asuntos Sociales hacen que vaya aumentando la infra-representación de este colectivo en los estudios superiores.

Palabras clave: Trastornos del espectro autista, Universidad, inclusión, educación superior, síndrome de asperger (máximo cinco palabras).



INTRODUCCIÓN

Desde que Kanner (1943) y Asperger (1944), de forma independiente, describieran y pusieran las bases fundamentales a un trastorno con unas características comunes, se ha evolucionado en la concepción y comprensión del autismo. Hasta hace relativamente poco, la Asociación de Psiquiatría americana en su manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM) IV-R (2000) establecía diferentes subtipos entre los trastornos generalizados del desarrollo (TGD), actualmente denominado por la comunidad científica como Trastornos del Espectro Autista (TEA). Entre dichos subtipos, el síndrome de Asperger (SA) se consideraba como algo diferente al autismo. Aunque las personas con dicho síndrome presentan igualmente problemas en la comunicación e interacción social y comportamiento anómalo, a diferencia del “autismo” presentan un nivel de funcionamiento cognitivo normal o superior, presentando una cierta torpeza motora en lugar de movimientos estereotipados, tan vinculados popularmente al autismo, y su lenguaje no está tan afectado, aunque presentan una prosodia peculiar (Alonso, 2004).

Las personas con Autismo Alto Funcionamiento (AAF), otro subtipo dentro de los TGD, suelen presentar cuadros clínicos similares al que hemos descrito para el SA, pero algo más graves. Además, tienen una historia previa de lentitud o alteración en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Hay muchos niños que presentando todos los síntomas del autismo en edades tempranas progresan hacia cuadros más leves en la medida en que progresa su lenguaje. Algunos de estos niños cuando llegan a la adolescencia presentan síntomas, como dificultades de socialización, comunicación pobre, egocentrismo, intereses restringidos, rigidez, hábitos extraños, apego excesivo a la familia y falta de sentido común. Síntomas que también son típicos de los jóvenes con SA.

Sin embargo, los avances en la investigación, reflejados en la quinta edición del DSM (2013) sugieren la eliminación de los diferentes subtipos por varias razones. Entre algunas de ellas porque dependiendo del entorno donde se realizara el diagnóstico un mismo niño podría ser diagnosticado de síndrome de Asperger o de Autismo, y porque las diferencias en las competencias sociales y cognitivas de los subtipos se definen mejor en términos de continuum (Vivanti y Pagetti, 2013).

En el nuevo sistema, el TEA es la categoría general, especificando tres niveles de gravedad en los síntomas, así como el nivel de apoyo necesario. Pero en la práctica clínica siguen resultando útiles los términos “autismo” y “síndrome de Asperger”, para atender las necesidades individuales (Gould, 2014).

En el caso de las personas con SA, estas necesidades pueden pasar desapercibidas, en algunos casos son consideradas personas excéntricas o genios, presentando un tipo de discapacidad invisible. Su diagnóstico es más tardío que en autismo, seis años o incluso más tarde, en la adolescencia o adultez, cuando el contexto es más exigente con ellos. Siendo para ellos un periodo crítico los momentos de transición.

Debido a que la intervención temprana tiene un gran potencial para mejorar los resultados, es comprensible que la investigación en torno al tratamiento del autismo y a los servicios de apoyo se hayan centrado desde hace tiempo en la primera infancia. Sin embargo, la vida adulta constituye la etapa más larga de la vida de un ser humano (Autism Speaks, 2012).

La transición a la vida adulta es algo que se inicia desde que la persona comienza la escuela. Cada etapa de aprendizaje tiene un papel específico para preparar a las personas a experimentar cambios en la independencia personal, ir adquiriendo los derechos y obligaciones como ciudadanos y establecer relaciones en nuevos entornos sociales y laborales. Los estudiantes con SA, necesitan asesoramiento y formación en todas las etapas y áreas para comprender de modo adecuado los cambios asociados con la transición. Unos cambios que no sólo surgen con la madurez, sino que se ven influidos por las presiones y demandas de quienes rodean a la persona con SA (Gethig y Rigg, 1996).

Un momento de gran trascendencia es la finalización de la educación obligatoria, donde se encuentran en la tesitura de decidir si continuar con otros estudios, algunos de los cuales pueden desembocar en un futuro acceso a la universidad. Este proceso de transición a la universidad, según el proyecto europeo “Autism & Uni” (Fabri y Andrews, 2015), en las personas con TEA supone un aumento de los niveles de ansiedad, debido a la previsión de una mayor interacción social ineludible a la vida estudiantil.

La universidad de Salamanca, entre una de las responsabilidades que tiene con la sociedad, está el promover el compromiso responsable y la participación activa en la defensa y la lucha por la diversidad y los derechos humanos, potenciando la inclusión. Una inclusión que debe ser considerada como la búsqueda permanente de procedimientos, cada vez más adecuados, para responder a la diversidad, convivir con la diferencia y aprender a aprender de ella (Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros, Jenaro, 2014). Tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Gutiérrez-Ortega, 2011).

Considerando que la presencia y la participación son factores fundamentales en la inclusión, la universidad de Salamanca dentro del marco de los cursos de verano, ha venido ofertando desde el año 2004, un curso dirigido a este colectivo. Dicho curso entre otros objetivos supone una primera toma de contacto de futuros estudiantes universitarios, proporcionándoles un ensayo en el propio contexto, de lo que posteriormente podría ser, o será, su vida universitaria tanto académica como social.

OBJETIVOS

Aunque las actividades que se han desarrollado a lo largo de las doce ediciones celebradas han ido variando, la metodología va dirigida a contribuir al



desarrollo de conceptos y habilidades importantes para la integración y acceso a los recursos comunitarios en la edad adulta de personas con SA o AAF, promover la necesidad de apoyos a estas personas durante su transición a la vida adulta a través de la formación a familias y profesionales que trabajan para mejorar su calidad de vida y crear un lugar de encuentro para que estas personas y sus familias expresen sus experiencias, necesidades, deseos e intereses, aportando oportunidades de participación en la comunidad, así como mejorar el reconocimiento social de su valía y su inclusión social.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

A lo largo de doce años, la unidad de Infoautismo vinculada al Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la universidad de Salamanca, ha ofertado un curso extraordinario denominado “Habilidades prácticas para la vida cotidiana: transición a la vida adulta”. A él han acudido, desde diferentes puntos geográficos nacionales, personas con SA o AAF, mayores de 16 años, familiares o profesionales interesados o con alguna relación personal o profesional con dichas personas.

Estos cursos, de una semana de duración, se han enmarcado en los cursos de verano, momento en el que la actividad académica en las aulas de las facultades universitarias desciende; siendo más manejable el contexto para el colectivo al que van dirigidos. De ese modo los primeros cuatro cursos se han celebrado a comienzos de septiembre, coincidiendo además con las fiestas patronales de la ciudad de Salamanca, coyuntura que permitía una mayor actividad en la propia comunidad, y el resto durante la primera semana de julio, mes más propicio para que la gran mayoría de los posibles participantes se encuentren ya de vacaciones.

Como se ha comentado se dirige a tres colectivos, que a lo largo del curso en diferentes momentos van siguiendo trayectorias individuales, o conjuntas dependiendo de la temática a tratar. De ese modo se respetan espacios más personales en determinados momentos, según el colectivo, pero en otros momentos permite conocer de primera mano las opiniones y sentimientos de los otros colectivos, lo cual genera una mayor comprensión del fenómeno a tratar o incluso un cambio de opinión sobre ideas preconcebidas.

La metodología es fundamentalmente práctica, se desarrolla mediante exposiciones orales por parte de especialistas en las materias, personas con el trastorno que comparten experiencias de vida, en combinación con mesas redondas, debates, grupos de discusión y actividades prácticas. Aunque a lo largo de todas las ediciones se han ido abordando diferentes contenidos, todos ellos han estado vinculados a la obtención de destrezas en la vida en la comunidad. En el colectivo de personas con SA y AAF se hace un mayor hincapié en actividades que permitan la adquisición de habilidades en la interacción social, organización del tiempo, manejo y administración del dinero, seguridad y participación en la comunidad, ocio

comunitario y vida independiente. La gran mayoría de dichas actividades se realizan mediante talleres previos a la actividad en la propia comunidad.

Los contenidos abordados con las personas con SA y AAF son tratados en los otros dos colectivos, pero desde perspectivas diferentes, puesto que éstos desempeñan un papel fundamental en enseñarles a entender y fomentar el paso a la vida adulta.

EVIDENCIAS

Hay una demanda de apertura social por parte de este colectivo, de que la sociedad les escuche, de que se reconozca que son diferentes, aunque esta diferencia no sea obstáculo para participar. Por ello cada año se trata de que los medios de comunicación locales hagan eco de la celebración del curso. Como evidencia se presentan en la figura 1, 2, y 3 extractos de noticias correspondientes a diferentes años y tipos de actividades del curso.

SALUD

Aprendiendo a convivir con Asperger

La Universidad organiza un taller de habilidades prácticas para familias con miembros con este síndrome

07.07.2015 | 17:11

Aunque sigue siendo un gran desconocido, el asperger es un síndrome con una alta presencia en la sociedad. Se calcula que uno de cada 500 individuos podría sufrir algún tipo de sintoma de este llamado autismo de alto funcionamiento. En algunos casos, el día a día de estas personas no es nada sencilla. Por eso, la Universidad de Salamanca organizada cada verano, desde hace once años, un taller de habilidades prácticas en la vida cotidiana para cuando estas personas llegan a la edad adulta.



Participantes en el curso.

Figura 2: Extracto noticia de actividad realizada en la Facultad de Educación

La Usal marca la pauta en la atención a los alumnos con síndrome de Asperger

La Universidad es pionera en articular respuestas docentes para los estudiantes afectados por el trastorno, que este curso ascienden a once

RICARDO RABADE | SALAMANCA

5 julio 2014
12:34

La octo veces centenaria Universidad de Salamanca puede presumir también de ser pionera en España en adaptar su actividad docente diaria a patológicos y trastornos que, hasta hace unas pocas décadas, generaban poca atención en los debates científicos. Éste es el caso del síndrome de Asperger, que merece una atención prioritaria de la Usal, tal como queda patente en el curso sobre habilidades prácticas para la vida cotidiana y la transición a la vida adulta, orientado precisamente a familiares y personas con autismo de alto funcionamiento o, lo que es lo mismo, el síndrome de Asperger. La décima edición de este curso fue clausurada ayer en la Facultad de Educación por el rector de la Universidad, Daniel Hernández Ruzpérez. También asistió al acto el vicerrector de Promoción y Coordinación, José Ángel Domínguez.



Figura 3: Extracto noticia Clausura del curso por el Rector de la Universidad

Redacción Jueves, 7 de julio de 2016

EN LA SALA DE SANTO DOMINGO

Atractiva experiencia de arteterapia, dirigida por Miguel Elías, con un grupo de personas con Síndrome de Asperger

Enlace: <http://salamancartvaldia.es/not/121330/atractiva-experiencia-arteterapia-dirigida-miguel-elias-grupo/>

La obra del escultor Venancio Blanco ha servido de referencia para esta propuesta de dos profesores de la Usal, Miguel Elías y María Victoria Martín Cilleros



Figura 1: Extracto noticia de actividad realizada en un museo de la ciudad.



CONCLUSIONES

Desde el primer año esta experiencia ha sido evaluada por los diferentes colectivos de forma muy positiva. Incluso comenzó como idea de ser bianual y acabó convirtiéndose en anual a petición de los propios participantes y asociaciones de asperger. Para las personas con TEA supone un encuentro con otras personas que tienen sus mismas peculiaridades e inquietudes, con las que comparten estrategias que han ido adquiriendo a base de experiencias vitales, incluso con quienes posteriormente continúan en contacto a través de la red. Este curso en ocasiones ha servido de puente para comenzar en esta misma universidad los estudios superiores, siendo acogidos posteriormente por el Servicio de Asuntos Sociales (SAS) que la universidad dispone para ofrecer los apoyos a las personas con discapacidad. Actualmente hay 9 estudiantes con síndrome de asperger matriculados en diferentes estudios de Grado, algunos de los cuáles acudieron previamente al curso.

Para los familiares supone igualmente un punto de encuentro, donde formarse, compartir y reflexionar sobre su papel en la vida de la persona con TEA. Los profesionales por su parte se encuentran con un curso alternativo, donde tienen la posibilidad de convivir no sólo con las personas con TEA sino también con sus padres, oír sus inquietudes, necesidades y además transmitir sus preocupaciones a los implicados, lo que genera proyecciones de futuro para su posterior trabajo profesional.

La experiencia ha contribuido a que este colectivo, y por extensión el de las personas con autismo, no solo tengan presencia en el ámbito universitario, sino un factor fundamental en la inclusión, la participación. Además de compartir aulas y profesorado, también han disfrutado de espacios de convivencia con el resto de los estudiantes, ya que tenían la opción de alojarse en residencias universitarias; así como de lugares destinados al entretenimiento como cafetería o espacios deportivos entre otros. Se espera que un aumento de la visibilidad social del colectivo mejore el conocimiento de sus necesidades y sensibilice a grupos específicos de la sociedad, como es la comunidad universitaria en general.

El desarrollo de esta experiencia es el fruto de la labor de muchas personas, miembros de la unidad de Infoautismo de la universidad de Salamanca, o que en algún momento han estado vinculadas a la misma, a quienes desde estas líneas hay que agradecer enormemente su labor desinteresada en esta actividad, al igual que a muchos estudiantes de Grado que han ejercido de voluntarios, y docentes que han colaborado compartiendo su conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J.R. (2004). *Autismo y Síndrome de Asperger. Guía para familiares, amigos y profesionales*. Salamanca: Amarú.

American Psychiatric Association (APA). *Diagnóstico and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, Text Revision*. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000.

American Psychiatric Association (APA) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition*. Arlington, VA: APA; 2013.

Autism Speaks. (2012). *Cada vez hay más pruebas de una necesidad crítica de apoyo en la transición a la vida adulta*. Recuperado (13-01-2017), de goo.gl/o68OfI.

Fabri, M. y Andrews, P. (2013). *Literature Review Report*. Recuperado (12-01-2017), de goo.gl/rckx2Z.

Gethig, S. y Rigg, M. (1996). *Transición a la vida adulta. Un plan de estudios para estudiantes con síndrome de Asperger*. Recuperado (12-01-2017), de goo.gl/HrH4CP.

Gould, J. (2014). *Los cambios del nuevo DSM-5 y sus repercusiones en la actividad diaria de los profesionales sanitarios*. Recuperado (09-01-2017), de goo.gl/IPbgB1.

Gutiérrez-Ortega M. (2011). *Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad*. Tesis. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Gutiérrez-Ortega, M, Martín-Cilleros, M.V. y Jenaro-Río, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. p. 186-201.

Kanner, L. (1943): Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, 217-250.

Vivanti, G y Pagetti, D. (2013). Los nuevos criterios diagnósticos del DSM-5. *Autism Europe*, 60, 8-10.

PROYECTOS INCLUSIVOS A TRAVÉS DEL ARTE: ABP PARA LA FORMACIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA

**Sales Ciges, Auxiliadora¹, Moliner García, Odet²
Benet Gil, Alicia³, Sanahuja Ribes, Aida⁴**

Universitat Jaume I, España

¹e-mail: asales@uji.es, ²e-mail: molgar@uji.es,

³e-mail: abenet@uji.es, ⁴e-mail: asanahuj@uji.es

Resumen. Desde el Máster en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I se pone en marcha una propuesta metodológica de Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar competencias profesionales psicopedagógicas en contextos reales, globalizando contenidos y trabajando en equipo. El trabajo coordinado entre educación inclusiva, gestión de la diversidad cultural, orientación educativa y evaluación psicopedagógica se canaliza en procesos de investigación-acción participativa con entidades locales. Se parte de las necesidades detectadas por los colectivos implicados a través de diagnósticos sociales participativos. Se hacen propuestas de acción basadas en el Arte y se evalúan de manera colaborativa. Los proyectos resultantes han puesto en relación los aprendizajes y competencias profesionales con problemas reales del contexto y han significado un reto para los futuros profesionales de la educación, al tener que revisar sus perspectivas y problematizar sus prácticas desde un enfoque inclusivo e intercultural. 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. Las conclusiones sobre la propuesta apuntan a la importancia de gestionar de manera colaborativa no sólo los recursos y saberes sino también los tiempos y espacios de aprendizaje, tanto entre el estudiantado que desarrolla los proyectos, las entidades de colaboran y el profesorado que desarrolla, de manera coordinada, esta metodología como propuesta formativa.

Palabras clave: ABP, inclusión, interculturalidad, psicopedagogía, arte.



PROYECTOS BASADOS EN EL ARTE PARA LA INCLUSIÓN

La formación psicopedagógica de los profesionales de la educación requiere el desarrollo de una serie de competencias experienciales y reflexivas con la finalidad de resolver problemas complejos (Zabalza, 2008). Este enfoque pedagógico y formativo se puede desplegar metodológicamente a partir del trabajo por proyectos o Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), desde el que se genera conocimiento a partir de una concepción de aprendizaje situado, que centra en la actividad, como práctica social, el desarrollo de la cognición distribuida (Lave y Wenger, 1991). El estudiantado asume la mayor responsabilidad en el proceso y el profesorado se convierte en un catalizador y promotor de situaciones (auténticas) de aprendizaje (Kolmos, 2004). La complejidad de los problemas y contextos socioeducativos se atiende globalizando los contenidos y partiendo de las competencias a desarrollar, contemplando tanto conceptos, procedimientos como valores y actitudes comprometidos en los saberes profesionales (De Miguel, 2005).

El ABP trata de romper la inercia institucional de formación de los profesionales de la educación y conectarla con un perfil más reflexivo, crítico e innovador, coherente con un enfoque inclusivo e intercultural de la psicopedagogía y de la educación en general (Parrilla, 1999; Sales, 2004). Por ello, estos proyectos de trabajo se desarrollan siguiendo las fases de procesos de investigación-acción participativa, que parte de la indagación colaborativa sobre problemas prácticos sobre los que se comparte la reflexión y la toma de decisiones, y la participación democrática es el principio de actuación central (Lozano, Sales, Traver y Moliner, 2014).

Finalmente, incorporamos a la propuesta la posibilidad de centrar la intervención psicopedagógica desarrollada en los proyectos en torno al arte, lo que 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, 2012; Jové, 2013).

La propuesta de ABP basados en procesos artísticos, se contextualiza en el primer semestre del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I, de Castellón. La necesidad formativa de la que se parte es de reorganización del volumen de trabajo, de situar mejor el aprendizaje y desarrollar las competencias profesionales en contextos educativos reales, coordinando mejor las distintas asignaturas. De esta forma, se hace una propuesta conjunta entre “Educación Inclusiva”, “Gestión de la Diversidad Cultural en contextos socioeducativos”, “Evaluación Psicopedagógica” y “Orientación Educativa”, durante el curso 2016-17. Esto requiere una planificación conjunta de contenidos y competencias, estar en permanente comunicación y ser flexibles en los procesos de aprendizaje y asesoramiento.

OBJETIVOS

El objetivo central de esta propuesta metodológica es desarrollar proyectos de trabajo inclusivos basados en el arte, entendidos como procesos de mejora en contextos reales. Así, el Proyecto consiste en llevar a cabo un proceso de mejora en equipo en el marco de un contexto real (escuela, asociación,...), abordando contenidos y competencias relacionados con la inclusión y la interculturalidad, la evaluación psicopedagógica y la orientación educativa.

Los objetivos específicos de esta propuesta son:

- 1) Evaluar de manera colaborativa un área concreta de un servicio, práctica docente, institución, programa etc. relacionado con la inclusión y la interculturalidad, identificando debilidades y fortalezas.
- 2) Aprender a buscar evidencias a partir de la aplicación de diferentes instrumentos para la detección de necesidades socioeducativas.
- 3) Proponer una acción de mejora concreta, basada en el arte, a partir del análisis de la información analizada, como parte de un proceso de investigación-acción participativa.
- 4) Llevar a la práctica la acción de mejora de manera colaborativa.
- 5) Presentar mediante un informe y una exposición oral los principales resultados y conclusiones del proyecto accesible a todos los participantes en el mismo.

DESARROLLO DE PROYECTOS INCLUSIVOS DE PARTICIPACIÓN PARA LA MEJORA

Participantes

En la propuesta ABP 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: la Fundación Ateneu, de personas con daño cerebral sobrevenido; el CEIP Maestro Carles Selma, el CEE Penyeta Roja y la propia Universitat Jaume I, implicando al estudiantado de cuarto del Grado de Maestro en Educación Primaria, en la asignatura de “Didáctica de las Artes Plásticas”.

Desarrollo del Proyecto

La propuesta se pone en marcha desde el inicio del máster, a lo largo de seis semanas, siguiendo las siguientes etapas:

Fase I Planificación del proyecto



- a) Sesión de Calentamiento: Seminario sobre: “Proyectos basados en el Arte”, a cargo de Gloria Jové, en l’Espai d’Art Contemporani de Castelló.
- b) Presentación del Proyecto: Se explican los objetivos, centros colaboradores, calendario, propuestas de los centros y criterios de evaluación al estudiantado.
- c) Constitución de los equipos de trabajo: El estudiantado crea equipos de trabajo de seis personas, se constituyen y se ponen un nombre para el equipo formado. Finalmente seleccionan la entidad con la que colaborar.

Fase II: Detección de necesidades

- a) Sesiones de trabajo sobre enfoque inclusivo, intercultural, procesos de evaluación psicopedagógica y orientación educativa.
- b) Seminario sobre “Diagnóstico Social Participativo”, en el que se explican las técnicas de diagnóstico como la Línea del Tiempo, Mapeo Social, DAFO, Fotovoz, Escalas de Participación, Grupo Nominal o Bola de nieve.
- c) Preparación de los instrumentos de detección de necesidades o evaluación inicial participativa. Planificación de la recogida de información en las entidades para la detección de necesidades.
- d) Visita a la institución para el primer contacto y primera evaluación de la situación inicial.

Fase III: Planificación y puesta en marcha de la acción

- a) Seminario para el análisis de la información recogida en las entidades. Reducción e interpretación participativa de necesidades. Técnica de espejo.
- b) Retorno de las conclusiones a las entidades y negociación de la propuesta de acción a desarrollar.
- c) Planificación de la acción a través del Seminario “Pensemos con las manos” en el que se hacen proyecciones tridimensionales (artísticas) sobre la propuesta de acción a llevar a cabo.
- d) Planificación objetivos, tareas y recursos para llevar a cabo la acción propuesta junto con las entidades.
- e) Puesta en marcha de las acciones planificadas en cada entidad, a lo largo de dos semanas.

Fase IV: Análisis y reflexión sobre la acción llevada a cabo

- a) Análisis de las acciones desarrolladas a partir de indicadores inclusivos e interculturales sobre la intervención psicopedagógica. Revisión del proceso de investigación-acción participativa como profesionales de la educación en colaboración con las entidades colaboradoras.
- b) Preparación de la sesión de difusión del proyecto: lugar, día, modalidad

presentación. Preparación de la presentación pública del proyecto. Implicación de las entidades en su evaluación.

- c) Redacción del informe final escrito a presentar para las cuatro asignaturas de manera coordinada.

Fase V: Exposición y evaluación colaborativa final

- a) Sesión final: exposición y evaluación colaborativa de cada Proyecto desarrollado. Presentación interactiva, evaluación colaborativa y reflexión conjunta en torno a los objetivos, proceso y resultados de cada proyecto junto a las personas participantes de las entidades.
- b) Evaluación final de la metodología ABP para la formación de competencias profesionales del máster. Utilización de una dinámica de evaluación participativa: “La rueda socrática”.
- c) Presentación del informe escrito de cada proyecto. Evaluación final de las asignaturas. Devolución del informe a las entidades. Por tanto, la evaluación de los proyectos es combinada: por parte de las entidades, co-evaluación del resto de grupos, auto-evaluación de cada grupo y evaluación del equipo docente.

Estructura del Informe

Cada uno de los equipos de trabajo elaboran un informe escrito final que recoge todo el proceso en sus distintas etapas, fundamentando su propuesta y justificando sus actuaciones. Se promueve la reflexión constante en cada uno de los pasos a seguir y a valorar las implicaciones y consecuencias de cada decisión tomada.

El informe se estructura en los siguientes apartados:

- *Título y autores*
- *Introducción:* Se expone el objeto del proyecto y la justificación de la relevancia o necesidad. Este último punto se debe apoyar con un marco teórico-literatura que relacione los objetivos del proyecto con los contenidos y competencias de las asignaturas relacionadas.
- *Diagnóstico situacional: Evaluación inicial y detección de necesidades:* Se describe el centro en el que llevamos a cabo el proyecto. Selección de estrategias e instrumentos de recogida de información (DSP). Se interpretan los datos y se identifica aspectos positivos (fortalezas) y áreas de mejora (debilidades).
- *Objetivos y Planificación de la acción de mejora:* A partir del problema detectado, se enumeran los objetivos que se pretenden conseguir con el proyecto. Se diseña una acción de mejora.



- *Desarrollo del Proyecto:* Se explica cómo se ha llevado a cabo el proyecto. Fases del proceso que ha seguido el grupo; instrumentos para registrar el proceso y tener evidencias del mismo; personas que han intervenido, su rol y acciones desarrolladas; recursos utilizados.
- *Resultados o producto final:* Se presentan los resultados del proyecto que deben guardar coherencia con los objetivos del mismo. Se muestran las evidencias que nos confirman esos resultados.
- *Nueva propuestas de mejora para el recurso/institución/entidad:* La propuesta de mejora cumplirá los siguientes requisitos: ser realista y concreta; tener definido, al menos, un objetivo; e incluir una descripción (en qué va a consistir).
- *Conclusiones y discusión:* Se finaliza el informe con unas conclusiones sobre el proceso y los resultados que relacionen el proyecto llevado a cabo con el marco teórico y las competencias que lo relacionan con las asignaturas implicadas en el mismo.

EVIDENCIAS

Los proyectos desarrollados durante el curso 2016-17 han sido:

“*En esta casa cabemos todos. Intervención psicopedagógica a través del arte*”. Entidad: CEE Penyeta Roja. El objetivo es generar sentido de pertenencia en el taller ocupacional de transición a la vida adulta, aprovechando una vieja caseta en el patio y rediseñándola entre todos los alumnos del taller y convirtiéndola en un espacio estético, lúdico y social creado y dinamizado entre todos.

“*Por una educación mejor. Intervención psicopedagógica a través del arte*”. Entidad: CEIP Maestro Carles Selma. El objetivo del proyecto es aumentar la participación familiar en las actividades de aula, como los grupos interactivos. Se utiliza la expresión artística para explorar emociones y expectativas de participación familiar en la escuela.

“*La Educación Emocional y el Arte*”. Entidad: CEIP Maestro Carles Selma. El objetivo de este proyecto se centra en la mejora de la convivencia a partir de la expresión de emociones, creando dos obras de arte como performances. Así el arte se relaciona con la resolución de conflictos y el fomento del respeto y la convivencia entre iguales, en primaria, conectando la escuela con el barrio.

“*Una mirada inclusiva a través de un diagnóstico social participativo*”. Entidad: Fundación Ateneu Castelló. El objetivo de este proyecto se centra en visibilizar la entidad en el contexto de Castellón para atraer la actuación de nuevo voluntariado que colabore en las actividades educativas del centro. Para ello crean un spot publicitario en colaboración con los usuarios de la entidad. La videocreación se convierte en un nuevo lenguaje para expresarse, visibilizarse y reivindicar.

“*Encajemos nuestras ideas*”. Entidad: Grado de Maestro de Educación Primaria,

Universitat Jaume I. El objetivo del proyecto ha sido reflexionar a partir de una performance en el hall de la facultad sobre el sentido y futuro del Grado y función del docente. Estudiantado, equipo decanal y profesorado han creado sus “cajas artísticas y reflexivas” sobre el grado que desean y la aportación que están dispuestos a hacer para conseguirlo. La composición queda en el hall durante una semana más para ampliar la participación de todo aquel que quiera dejar sus ideas dentro de una caja.

CONCLUSIONES

La valoración que se ha hecho de la puesta en marcha de la metodología ABP por parte del equipo docente ha puesto de relieve la importancia de ampliar las experiencias de aprendizaje para el desarrollo de las competencias profesionales, abriendo la posibilidad de participación a nuevos actores en el proceso formativo (Monereo, Sánchez-Busqués y Suñé, 2012).

Ha permitido diversificar el estatus del estudiantado, que ha asumido nuevos roles y responsabilidades en la gestión de los recursos comunitarios, los tiempos y espacios de colaboración y toma de decisiones y la difusión de la información y el conocimiento.

Como propuestas de mejora de la metodología utilizada se apunta el ajuste de los tiempos y fases de trabajo para que la acción y la reflexión queden equilibradas en el proceso de investigación-acción que supone la colaboración con las entidades. La coordinación entre asignaturas y con las entidades debe centrarse en la mejora del ajuste a las necesidades de partida, el volumen de trabajo y los instrumentos de evaluación

Por parte del estudiantado, se valora sobretodo la relación con las entidades y la capacidad para dar sentido a los contenidos, actuando como verdaderos profesionales. Hacer propuestas de acción basadas en el Arte como proceso de intervención ha desafiado sus ideas previas sobre cómo intervenir psicopedagógicamente y les ha permitido aprender a gestionar la incertidumbre y pensar también con las manos (García Morales, 2012).

También las entidades consideran valiosa esta colaboración y proponen darle forma en el futuro como Aprendizaje-Servicio, puesto que en muchos casos el proceso de investigación-acción que se desarrolla acerca mucho las competencias profesionales que se aprenden al servicio de las necesidades de las comunidades educativas o de las entidades colaboradoras. Es necesario, en todo caso, una buena coordinación entre los intereses y tiempos profesionales y formativos.

Podemos concluir que la experiencia vivida ha sido intensa y beneficiosa para todas las partes y abre cada curso un universo de posibilidades de formación y transformación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo. Recuperado (17-02-17) de

http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf

García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI. Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 1. Recuperado (17-02-17) de <http://asri.eumed.net/1/cgm.html>

Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educación*, 33, 77-96. Recuperado (17-02-17) de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33/0211819Xn33p77.pdf>

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lozano, M.; Sales, A.; Traver, J. y Moliner, O. (2014). La escuela incluida: del proceso de formación en los centros a la formación para procesos de participación sociocomunitaria. *Congreso Internacional de Formación del Profesorado*. Santander: AUFOP.

Jové, G. et al. (2012) Proyecto «Educ-arte – Educa (r) b»: espacio híbrido. *Pulso*, 35, 177-196. Recuperado (17-02-17) de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118871>

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>

Monereo, C., Sánchez-Busqués, S. y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, 1, 79-101. Recuperado (17-02-17) de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART6.pdf>

Parrilla, A. (1999). Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela para todos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36.

Sales, A. (2004) La escuela intercultural inclusiva: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. *XXI Revista de Educación*, 6, 139-153.

Zabalza, M. A. (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria, en VV.AA.: *El nuevo perfil del profesor universitarios en el EEES: claves para la renovación metodológica*, Universidad Europea Miguel Hernández, Valladolid, 79-113.

LA PRESENTACIÓN BIMODAL DE CONTENIDOS (TEXTO Y AUDIO) EN EL MARCO DEL DISEÑO PARA TODAS LAS PERSONAS.

Sistac Aznárez, Antonino¹

¹ ReadSpeaker, España
e-mail: antonino.sistac@readspeaker.com, España

Resumen. Cada estudiante prefiere unos métodos para obtener, comprender y retener información. Algunos son visuales, otros auditivos, y otros táctiles, aunque la mayoría aprenden mejor a través de una combinación de los tres factores. En entornos modernos de enseñanza, se han hecho grandes esfuerzos para implantar el diseño de aprendizaje para todas las personas.

La lectura automática es una parte fundamental del diseño de aprendizaje para todos y la enseñanza diferenciada, ya que da al educador una alternativa añadida que ofrecer a sus estudiantes. Inicialmente usada por estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, como discapacidad visual o dislexia, su uso se está extendiendo al resto. Algunos estudiantes, cuyos perfiles no indican la necesidad de usar el texto a voz, han descubierto que les ayuda a retener información, bien sustituyendo textos densos o reforzando lo que se aprende leyendo. Otros incluso combinan ambos, mezclando de manera sincronizada la lectura automática con su propia lectura. Esto se conoce como aprendizaje bimodal.

Palabras clave: diseño para todas las personas, presentación bimodal, dificultad específica de aprendizaje, discapacidad no diagnosticada, educación inclusiva.



INTRODUCCIÓN

Las acciones realizadas para la accesibilidad y la inclusión no solo repercuten en una mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad o necesidades especiales. Si se plantean dentro de las etapas de conceptualización y diseño del producto o servicio, tendrán un impacto positivo en toda la sociedad. Estas buenas prácticas, que deberían ser tenidas en cuenta en todos los procesos, son especialmente importantes en la educación y se conocen como Diseño de aprendizaje para todas las personas o Diseño Universal para el Aprendizaje.

OBJETIVOS

- Entender el diseño para todas las personas, sus características, su relación con las ayudas técnicas y el impacto en las dinámicas de aprendizaje.
- Mostrar que la presentación bimodal de contenidos es parte fundamental del diseño para todos.
- Revisión bibliográfica de beneficios y colectivos beneficiados por la presentación bimodal de contenidos.

DISEÑO DE APRENDIZAJE PARA TODAS LAS PERSONAS

Cada estudiante prefiere unos métodos para obtener, comprender y retener información. Algunos son visuales, otros auditivos, y otros táctiles o cinestésicos: la mayoría aprenden mejor a través de una combinación de los tres factores.

En entornos modernos de enseñanza, se han hecho grandes esfuerzos para implantar el Diseño de aprendizaje para todas las personas (UDL en sus siglas en inglés, *Universal Design for Learning*). UDL es un plan de enseñanza que, usando la tecnología y planes de estudio adaptables, tiene como objetivo ayudar al máximo número de estudiantes a entender y retener información, haciéndola atractiva para todos los estilos de aprendizaje.

El diseño para todas las personas y las ayudas técnicas

UDL es un conjunto de principios que ofrece un marco de referencia educativo para cubrir de manera flexible las necesidades individuales de aprendizaje. Este enfoque se diferencia de las ayudas técnicas, que son herramientas y dispositivos que ayudan a estudiantes con discapacidades relacionadas con el aprendizaje a completar tareas complejas e interactuar mejor con sus compañeros.

Mientras que las ayudas técnicas son efectivas, e imprescindibles en algunos casos, UDL le da la vuelta al modelo extendiendo sus beneficios a todos los estudiantes. Les permite elegir qué herramientas les encajan mejor, e incluso

personalizar su estudio en itinerarios de aprendizaje diferenciados, dependiendo de si están intentando escribir una redacción o resolver un problema de trigonometría.

Características del diseño de aprendizaje para todas las personas

El diseño para todas las personas se usa en entornos educativos:

- Personalización en la presentación – UDL defiende la presentación de información usando medios variados, para que llegue a la mayoría de estudiantes. En lugar de ofrecer al estudiante un texto y asumir que leerá y entenderá la información, se estimula a los educadores a presentar la información usando medios visuales, auditivos y táctiles. Si se presenta usando solo texto, este debería idealmente ser interactivo y ajustable. Las tecnologías tipo lectores de libros electrónicos y tabletas permiten la presentación de textos muy interactivos, que pueden ser ajustados en tamaño para simplificar la lectura. Se acompaña el contenido escrito con elementos visuales que reavivan la información, y presentan un método diferente para que el estudiante comprenda la información. Para contenido visual y auditivo, un modo sencillo de personalizar la información es presentarla en formato vídeo o mp3, de manera que los estudiantes la comprenden a su propio ritmo.
- Alternativas auditivas y visuales – Muchas personas aprenden o comprenden mejor escuchando la información. Es por ello que, aun habiendo sido mejorada y enriquecida para hacerla atractiva a más tipos de estudiantes, una explicación bien desarrollada sigue siendo la materia prima de cualquier educador. Del mismo modo que un texto acompañado de imágenes, gráficos y contenidos interactivos lo hacen más fácil de comprender y retener, esas explicaciones idealmente han de presentar información de múltiples modos al mismo tiempo. Un método popular es el uso de tecnología de lectura automática en voz alta, que permite atraer a los estudiantes auditivos. Acompañar la explicación con tecnología de texto a voz, además de otros medio audiovisuales, convierten la información en más accesible para ser estudiada.
- Antecedentes e ideas principales – Uno de los mejores modos de lograr mejores resultados en el aprendizaje es convertir la información en relevante e interesante. En lugar de presentarla simplemente como una serie de hechos, los principios de UDL invitan al profesor a conectar la información a través de patrones e ideas principales. Ofreciendo al estudiante antecedentes a la explicación, se muestra por qué la información es importante, incrementando su compromiso e interés. Usando la información general y el contexto adecuados, todos los estudiantes serán más proclives a retener la información.



LA PRESENTACIÓN BIMODAL DE CONTENIDOS

La lectura automática es una parte fundamental de UDL y la enseñanza diferenciada, ya que da al educador una alternativa añadida que ofrecer a sus estudiantes. Inicialmente usada por estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, como discapacidad visual o dislexia, su uso se está extendiendo al resto. Algunos estudiantes, cuyos perfiles no indican la necesidad de usar el texto a voz, han descubierto que les ayuda a retener información, bien sustituyendo textos densos o reforzando lo que se aprende leyendo. Otros incluso combinan ambos, mezclando de manera sincronizada la lectura automática con su propia lectura. Esto se conoce como aprendizaje bimodal.

- La presentación bimodal se refiere a que el contenido se presenta en ambos formatos, audio y visual al mismo tiempo.
- La lectura bimodal se refiere al acto de leer el texto mientras se escuchan las palabras al mismo tiempo, como cuando se utiliza un software de síntesis de voz, o se lee el texto escuchando las palabras y viendo las palabras y/o frases resaltadas al mismo tiempo, como cuando se utiliza software de conversión de texto a voz con resaltado incorporado.



Figura 1. Presentación bimodal en página web de Universidad de Salamanca

Beneficios de la presentación bimodal

Los beneficios de la presentación bimodal de contenidos incluyen:

- Mejora el reconocimiento de palabras y vocabulario
- Incrementa la comprensión lectora, fluidez y concentración
- Aumenta el recuerdo de información y la memorización

Otros beneficios menos considerados:

- Mayor motivación y actitud más positiva ante la lectura
- Mayor autoconfianza y rendimiento percibido

Numerosos estudios demuestran estos beneficios:

- Comprensión lectora, reconocimiento de palabras y recuerdo de información
 - Disseldorp and Chambers (2002), varios studios; Elkind, Black, and Murray (1996), varios studios; Shany and Biemiller (1995); Hecker, Burns, and Elkind (2002); Leong (1995); Higgins and Raskind (1997); Wise, Olson, Ansett, Andrews, Terjak, Schneider, Kostuch, and Kriho (1989); Wise and OIson (1994); Reinking, 1988; Reinking & Schreiner, 1985; Mastroberardino, Santangelo, Botta, Marucci, and Belardinelli (2008); Montali (2000); Reitsma (1988); Dolan, Hall, Banerjee, Chun, and Strangman (2005).
- Decodificación
 - Elbro, Rasmussen, and Spelling (1996); Olson and Wise (1992); MacArthur, Ferretti, Okolo, and Cavalier (2001)
- Motivación y autoconfianza para la lectura
 - Barker and Torgeson (1995); Montali and Lewandowski (1996); Elkind, Black, and Murray (1996); Wise, Olson, Ansett, Andrews, Terjak, Schneider, Kostuch, and Kriho (1989); Pisha and Coyne (2001).

Colectivos que se benefician de la presentación bimodal

Un tema destacado de los estudios disponibles sugiere que el impacto de la presentación bimodal depende en gran manera de las características del individuo.

- Higgins and Raskind (2005) y Olson and Wise (1992) sugieren que la mejora de la comprensión está relacionada de manera directa con la severidad de la discapacidad.
- Lectores con dificultades o con bajo nivel lector se benefician más que lectores medios o de alto nivel lector (Balajthy, 2005; Disseldorp & Chambers, July, 2002).
- Lundbeg and Olofsson (1993) y Oloffson (1992) mostraron que la presentación bimodal beneficiaba en mayor medida a estudiantes mayores que a estudiantes jóvenes.



Aunque los efectos pueden variar a nivel individual, la investigación demuestra que colectivos específicos se benefician de la presentación bimodal, incluyendo:

- Lectores con nivel de lectura bajo o aquellos con dificultades para la lectura o el lenguaje (Elbro, Rasmussen, & Spelling, 1996; Disseldorp & Chambers, 2002; Elkind, 1998; Elkind, Black, & Murray, 1996; Higgins & Raskind, 1997)
- Aquellos con discapacidades específicas para el aprendizaje, como la dislexia (Dolan, Hall, Banerjee, Chun, & Strangman, 2005; Lewis, 1998; Elkind, Cohen, & Murray, 1993; Reitsma, 1988)
- Aquéllos con déficit de atención (Hecker, Burns, & Elkind, 2002; Balajthy, 2005)

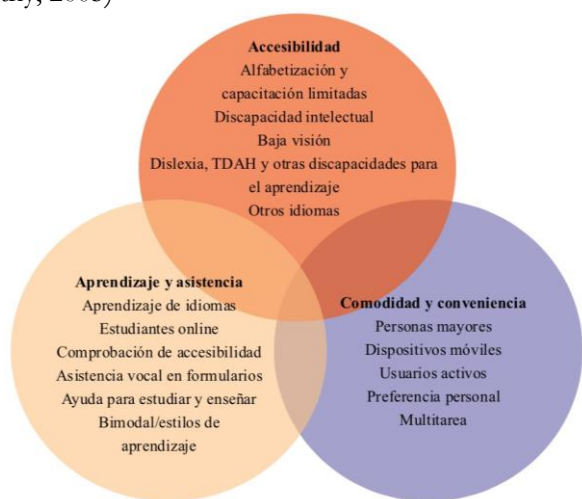


Figura 2. Colectivos beneficiados por la presentación bimodal de contenidos

CONCLUSIONES

Muchos conceptos del diseño de aprendizaje para todas las personas pueden parecer sitios comunes en los entornos educativos modernos. Si son obvios es porque son muy efectivos. Tanto si se está dando clase a estudiantes en el aula o en un seminario corporativo, los conceptos de UDL mejoran la experiencia de aprendizaje para todos haciendo la información más comprensible. Cada estudiante aprende de modo diferente, lo que hace que la integración de UDL sea un esfuerzo beneficioso para educadores de todo tipo de estudiantes.

La presentación bimodal puede ayudar a los lectores con dificultades y a aquéllos con dificultades específicas para el aprendizaje o el idioma, resultando en una mejor comprensión lectora y recuerdo de lo leído. Se ha demostrado que mejora tanto el rendimiento real como el percibido del estudiante. Esto produce una mayor

motivación y autoconfianza, mejorando la experiencia de lectura para todos los involucrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balajthy, E. (2005). Text-to-speech software for helping struggling readers. *Reading Online*, 8(4), 1-9. <http://webzoom.freewebs.com/sallydoxie/TTS.pdf>
- Barker, A. B., & Torgeson, J. K. (1995). An evaluation of computer-assisted instruction in phonological awareness with below average readers. *Journal of Educational Computing Research*, 13, 89-103.
- Disseldorp, B., & Chambers, D. (2002). Independent Access: Which students might benefit from a talking computer? In *Untangling the Web-Establishing Learning Links: Proceedings of the Australian Society for Educational Technology International Conference*. McNamara, S. & Stacey, E. (eds). July 7–10. Melbourne, ASET.
- Disseldorp, B., & Chambers, D. (July, 2002). Selecting the right environment for students in a changing teaching environment: A case study. Paper presented at the meeting of the Australian Society for Educational Technology International, Melbourne, Australia.
- Dolan, R. P., Hall, T. E., Banerjee, M., Chun, E., & Strangman, N. (2005). Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(7). Available from <http://www.jtla.org>
- Elbro, C., Rasmussen, I., & Spelling, B. (1996). Teaching reading to disabled readers with language disorders: A controlled evaluation of synthetic speech feedback. *Scandinavian Journal of Psychology*, 37(2), 140-155.
- Elkind, J. (1998). *Computer reading machines for poor readers*. Portola Valley, CA: Lexia Institute.
- Elkind, J., Black, M. S., & Murray, C. (1996). Computer-based compensation of adult reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 46(1), 159-186.
- Elkind, J., Cohen, K., & Murray, C. (1993) Using computer-based readers to improve reading comprehension of students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 43, 238-259.
- Hecker, L., Burns, L., & Elkind, J. (2002). Benefits of assistive reading software for students with attention disorders. *Annals of Dyslexia*, 52, 243-272.
- Higgins, E. L. & Raskind, M. H. (1997). The compensatory effectiveness of optical character recognition/speech synthesis on reading comprehension of postsecondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multi-disciplinary Journal* 8(2), 75–87.



- Higgins, E. L., & Raskind, M. H. (2005). The compensatory effectiveness of the Quicktionary reading pen II on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 20(1), 29-38.
- Leong, C.K. (1995). Effects of on-line reading and simultaneous DECTalk auding in helping below-average and poor readers comprehend and summarize text. *Learning Disability Quarterly*, 18, 101-116.
- Lewis, R. B. (1998). Assistive technology and learning disabilities: Today's realities and tomorrow's promises. *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 16.
- Lundberg, I., & Olofsson, A. (1993). Can computer speech support reading comprehension? *Computers in Human Behavior*, 9, 282-293.
- MacArthur, C. A., Ferretti, R. P., Okolo, C. M. and Cavalier, A. R. (2001): Technology applications for students with literacy problems: A critical review. *Elementary School Journal*, 101(3), 273-301.
- Mastroberardino, S., Santangelo, V., Botta, F., Marucci, F. & Belardinelli, M. O. (2008) How the bimodal format of presentation affects working memory: an overview. *Cognitive Processing*, 9(1), 69-76.
- Montali, J. (2000). Facilitating memory in children with reading disabilities through computerized bimodal presentation. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. Montali, J., & Lewandowski, L. (1996). Bimodal reading: Benefits of a talking computer for average and less skilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 271-279.
- Olofsson, A. (1992) Synthetic speech and computer sided reading for reading disabled children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 165-178.
- Olson, R. K., & Wise, B. W. (1992). Reading on the computer with orthographic and speech feedback. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 107-144.
- Pisha, B., & Coyne, P. (2001). Jumping off the page: Content area curriculum for the Internet age. *Reading Online*, 5(4).
- Reinking, D. (1988). Computer-mediated text and comprehension differences: The role of reading time, reader preference, and estimation of learning. *Reading Research Quarterly*, 23, 484-498.
- Reitsma, P. (1988). Reading practice for beginners: Effects of guided reading, reading-while-listening, and independent reading with computer-based speech feedback. *Reading Research Quarterly*, 23, 219-235.
- Shany, M. T., & Biemiller, A. (1995). Assisted reading practice: Effects on performance for poor readers in grades 3 and 4, *Reading Research Quarterly*, 30(3), pp. 382-395.
- Wise, B., Olson, R., Ansett, M., Andrews, L., Terjak, M., Schneider, V., Kostuch, J., & Kriho, L. (1989) Implementing a long-term computerized remedial reading program

with synthetic speech feedback: Hardware, software, and real-world issues. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 21, 163-180.

Wise, B.W., & Olson, R.K. (1994). Computer speech and the remediation of reading and spelling problems. *Journal of Special Education Technology*, 12, 207-220.

LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES. ESTUDIO PRELIMINAR

**González-Gil, Francisca¹, Martín-Pastor, Elena², Gómez-Vela, María³,
Poy Castro, Raquel⁴, Fernández Hawrylak, María⁵**

Universidad de Salamanca, España

¹e-mail: frang@usal.es, ²e-mail: emapa@usal.es, ³e-mail: mgv@usal.es

⁴ Universidad de León, España

e-mail: rpoyc@unileon.es

⁵ Universidad de Burgos, España

e-mail: mfernandez@ubu.es

Resumen. La atención y respuesta a las necesidades de los alumnos, así como la potenciación de sus capacidades, es una prioridad que todo sistema educativo debe tener, con independencia del nivel formativo. En este sentido, no debemos olvidar la responsabilidad de la formación universitaria como una de las vías fundamentales que permiten la promoción de prácticas inclusivas que contribuyan al logro de una educación de calidad. Sin embargo, son pocos los estudios que contemplan la valoración de la inclusión en el sistema universitario, referente de formación de futuros profesionales y, por tanto, elemento fundamental para la transformación hacia la inclusión del sistema educativo en su conjunto. Así, este trabajo tiene por objetivo analizar la inclusión en la universidad desde la percepción del profesorado. Para ello, se diseñó un cuestionario cualitativo con cinco preguntas abiertas que fue administrado a un total de 27 docentes. Los principales resultados indican el desconocimiento sobre la existencia de políticas universitarias que promuevan la inclusión del alumnado, quedando, por tanto, esta cuestión supeditada a la disponibilidad y voluntariedad de cada profesor para adaptar y eliminar las barreras que pueden dificultar el aprendizaje y la participación de sus alumnos.

Palabras clave: inclusión, sistema universitario, prácticas docentes, calidad educativa



INTRODUCCIÓN

Todo sistema educativo debe tener como prioridad la atención y respuesta a las diferentes necesidades de sus alumnos, potenciando sus capacidades y facilitando la adquisición de aprendizajes a lo largo de toda su educación. Es un aspecto que ya en su momento el Council of the European Union (2010) identificó como uno de los retos en la educación del SXXI: proporcionar una formación que asegure la igualdad de oportunidades para el acceso a una educación de calidad. Ello implica una transformación tanto en los enfoques, en las estructuras y los contenidos, como en las estrategias para atender a la diversidad de características de los estudiantes y lograr su pleno rendimiento y participación. Si bien es cierto que desde diversos frentes se está apostando por la inclusión como modelo y se están realizando esfuerzos para delimitar los indicadores cuantitativos y cualitativos de la educación inclusiva (Fernández Batanero y Benítez Jaén, 2016; Göransson y Nilholm, 2014; Kyriazopoulou y Weber, 2009; Sharma y Jacobs, 2016), así como para analizar cuáles son las principales barreras y facilitadores para promover la misma (p.e. Donnelly y Watkins, 2011; Torres y Fernández, 2015), no lo es menos que dichos estudios están referidos a la educación obligatoria, y que son pocos los que analizan el grado de inclusión presente en las universidades españolas, como contexto donde la persona sigue creciendo en sus aprendizajes y adquiriendo modelos y estrategias que proyectará en su futuro desarrollo profesional.

En este sentido, tal como plantean Ibáñez y Salceda (2014), debemos defender un modelo de Educación Superior acorde con los planteamientos que caracterizan a una sociedad democrática y por tanto, con los propios de la educación inclusiva: “la aceptación y el valor de la diferencia y una participación, verdadera y eficaz, fundamentada en principios de igualdad, no discriminación y apoyo; que de como resultado la construcción colectiva de una ciudadanía incluida e incluyente, capaz de crear condiciones y oportunidades para el desarrollo sostenible de los derechos económicos, sociales y culturales de todas las personas” (p.3). En esta línea, identifican la responsabilidad social universitaria como vía fundamental que permitirá la promoción de prácticas inclusivas que contribuyan al logro de los propósitos de la educación, para lo que será necesaria una revisión en profundidad del funcionamiento de la universidad en su conjunto y la puesta en marcha de mejoras a tres niveles, que nos permitan su transformación hacia un sistema universitario más inclusivo.

En primer lugar, respecto al reto de proporcionar una formación de calidad a todos los ciudadanos. Para ello debemos dar una respuesta por un lado, a la elevada proporción de abandono escolar temprano, unido a la baja tasa de personas entre 30 y 34 años con estudios superiores (European Union, 2011). Por otro, a la pobre equidad participativa, en la medida en que el alumnado procedente de familias con baja formación continúa estando infrarrepresentado en la universidad en comparación con el alumnado de familias con estudios superiores (Zafra, 2011), a lo que se suma el hecho de que la mayoría de los estudiantes con peores resultados académicos pertenecen a las familias con rentas más bajas.

Un segundo nivel hace referencia a las actitudes y a la formación de los docentes y de los alumnos como uno de los probables escollos a salvar en el proceso de inclusión, lo que pone de manifiesto la necesidad de un cambio pedagógico y organizativo en la universidad, y del aumento de la participación estudiantil en todo lo que afecta a ambas cuestiones. Hecho que ha sido ampliamente constatado en la educación obligatoria (Colmenero, Pantoja y Pegajalar, 2015; Kraska y Boyle, 2014; Sharma y Jacobs, 2016; Torres y Fernández, 2015).

El tercer aspecto se centra en el análisis y revisión de los servicios universitarios de apoyo y orientación para estudiantes (Antón, 2014), excesivamente centrados en la mayoría de las ocasiones en el alumnado considerado “en riesgo” (Ezcurra, 2011), fundamentalmente en los estudiantes con discapacidad, entendiéndose que la atención a la diversidad debe traducirse en respuestas para ellos, en lugar de abordarla, desde la perspectiva de la inclusión, como respuestas para todos.

Estos tres niveles reflejan, coincidiendo con Ainscow y Sandill (2010) y López, Martín, Montero y Echeita (2013), que obtener como resultado un sistema universitario más inclusivo permitirá hacer efectivo el derecho a una educación para todos y con todos, sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades, avanzando hacia sociedades más justas y democráticas y mejorando la calidad de la educación y el desarrollo profesional del profesorado y de los futuros profesionales que se forman en la universidad. Así lo destacaron también Gil-Madrona et al. (2016) al señalar la falta de respuesta individualizada a los estudiantes como uno de los factores determinantes del rendimiento de los mismos.

Desde esta perspectiva, como miembros de la comunidad universitaria, debemos asumir la responsabilidad de la mejora de la institución en su conjunto, desde la certeza de que la única manera de lograrlo es desde la óptica de la inclusión. Para ello, resulta imprescindible, como paso previo, conocer en qué punto se encuentra dicha inclusión en el ámbito universitario. De este modo, el objetivo del presente trabajo es analizar la percepción que los profesores universitarios tienen sobre el grado de inclusión presente en la universidad y cómo contribuyen a la misma con su quehacer docente, desde el convencimiento de que, tal y como recogieron Salonava et al. (2005), el comportamiento y las actitudes del profesor universitario constituyen elementos determinantes en el proceso y en los resultados educativos de sus estudiantes.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este trabajo vamos a utilizar una metodología cualitativa de carácter descriptivo. Concretamente, la técnica de recogida de datos seleccionada ha sido un cuestionario de preguntas abiertas diseñado específicamente para este estudio. Ello nos permitirá conocer desde la propia voz del profesorado en activo si una de las características que define el funcionamiento, así como las prácticas educativas que se desarrollan en la universidad, es la inclusión.



Participantes

La población objeto de este estudio la conforman el profesorado que imparte su docencia en las titulaciones de Grado en Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad de Salamanca. Concretamente la muestra está compuesta por 27 profesores de Salamanca, Zamora y Ávila, con una experiencia docente superior a 5 años.

Instrumento

Tal y como se ha mencionado, empleamos un cuestionario con cinco preguntas abiertas, que forman parte de un estudio más amplio sobre la inclusión en la universidad desde la perspectiva de profesores y estudiantes. Nos permite obtener información, desde la óptica del profesorado, relativa a las culturas, políticas y prácticas del sistema universitario. Estas tres dimensiones se consideran fundamentales en la vida de cualquier institución educativa, y constituyen los pilares básicos para analizar la inclusión en ella (Booth y Ainscow 2011). Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

- -¿Existen políticas de inclusión dentro de los estatutos de la Universidad? Sugiere aspectos a mejorar
- -¿Existen políticas de convivencia para el logro de un clima favorable? Sugiere formas concretas de mejorar este aspecto
- -¿Cómo contribuyes desde tu quehacer pedagógico a la eliminación de barreras en el aprendizaje y participación de los estudiantes?
- -¿De qué manera implicas activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje?
- -¿De qué manera te preocupas de apoyar el aprendizaje de todos tus estudiantes, teniendo en cuenta las diferencias individuales entre ellos?

Procedimiento

Se comenzó realizando una búsqueda y actualización bibliográfica sobre el tema, ya que si bien la inclusión en el sistema educativo obligatorio es un asunto que paulatinamente ha cobrado un interés creciente en la investigación, no sucede lo mismo con su estudio en el contexto universitario, ámbito en el que apenas se han desarrollado estudios que nos permitan su conocimiento. Con la información recopilada, diseñamos las preguntas que hacían referencia a los factores que mejor definen la inclusión. Tras ello, se estableció contacto con la muestra de forma on-line para su aplicación y posterior análisis de su valoración de la inclusión en la universidad.

RESULTADOS

Un aspecto a destacar antes de analizar las respuestas proporcionadas por los docentes participantes es la amplia coincidencia en las respuestas proporcionadas, lo que muestra cómo, a nivel general, los profesores coinciden en las estrategias-actuaciones para ayudar a los alumnos que más dificultades presentan. En la siguiente tabla se muestran las preguntas formuladas junto con las respuestas más frecuentes emitidas por los entrevistados.

Preguntas	Respuestas	Sugerencias
¿Existen políticas de inclusión dentro de los estatutos de la Universidad? Sugiere aspectos a mejorar	<ul style="list-style-type: none"> - Existen, pero hay desconocimiento sobre las mismas (“se que existen, pero no las conozco”) - Para muchos profesores esultan completamente desconocidas - “guía de igualdad entre hombres y mujeres - “asumo que debería estar más informado” 	<ul style="list-style-type: none"> - grupos menos numerosos - formación de los profesores - establecer protocolos de actuación
¿Existen políticas de convivencia para el logro de un clima favorable? Sugiere formas concretas de mejorar este aspecto	<ul style="list-style-type: none"> - Existen, pero parecen insuficientes - Depende mucho de las gestiones de cada centro: necesidad de directrices generales - Necesidad de promover una educación emocional y social - Necesidad de incidir sobre la falta de valores con que llegan los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer y difundir directrices generales para todos los centros - “curso 0” para los alumnos al inicio - “hacer de la clase una reunión” - Mejorar la organización de los espacios - Mayor implicación en el proceso E/A de todos los agentes
¿Cómo contribuyes desde tu quehacer pedagógico a la eliminación de barreras en el aprendizaje y participación de los estudiantes?	<ul style="list-style-type: none"> - Para alumnos con discapacidad se siguen las indicaciones del SAS - Para alumnos extranjeros se intenta hablar despacio y proporcionales apoyos extra - Fomento de un aprendizaje horizontal - Se invita a participar al alumnado con el fin de conocer sus puntos de vista - <u>Principal complicación: grupos muy numerosos</u> 	
¿De qué manera implicas activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades individuales y grupales fuera y dentro de clase - Actividades para reflexionar, analizar, debatir, diseñar, relacionar... - Motivación - Convertir al alumno en propio agente de su conocimiento 	
¿De qué manera te preocupas de apoyar el aprendizaje de todos tus estudiantes, teniendo en cuenta las diferencias individuales entre ellos?	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar la propia disponibilidad de ayuda - Proporcionar recursos complementarios - Diferentes opciones de evaluación - Mayor dedicación de tiempo en retroalimentación de evaluaciones - Empleo de diferentes estrategias para distintos estilos de aprendizaje - Accesibilidad en clase y fuera de ella - Observación de actitudes, reacciones y respuestas en el aula 	

Tabla 1. Respuestas más comunes destacadas por los participantes



CONCLUSIONES

Si analizamos las respuestas proporcionadas por el profesorado universitario, una de las cuestiones fundamentales a destacar es el escaso conocimiento sobre las políticas que la universidad desarrolla para promover la inclusión de los alumnos en los distintos Grados. Políticas que, desde el Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad van enfocadas en su gran mayoría al alumnado que presenta algún tipo de discapacidad, hecho que ya ha sido resaltado en trabajos previos (Antón, 2014) y que, sin duda, discrepa de una filosofía inclusiva de la educación, donde cualquier alumno, en cualquier momento y con independencia de sus características, puede presentar alguna dificultad en su trayectoria académica (Booth y Ainscow, 2011). De hecho, así también lo manifiestan los participantes de este estudio al resaltar a los alumnos con discapacidad o extranjeros como prácticamente los únicos susceptibles de necesitar algún tipo de ayuda.

Por otro lado, y como aspecto positivo a resaltar, gran parte de los docentes afirma utilizar estrategias y recursos diversos tanto para implicar activamente a los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje como para adaptar el planteamiento de las asignaturas a las diferencias individuales de los estudiantes.

A partir de este primer análisis de la realidad universitaria pretendemos contribuir al objetivo formulado por Ibañez y Salceda (2014, p. 9) de “avanzar con decisión en la construcción compartida de una nueva concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, sobre la actividad de los profesores y el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje y sobre la responsabilidad social de la propia universidad. Una concepción que permita intensificar las relaciones entre docencia e investigación, entre aprendizaje y saber y que a la vez promueva que la comunidad universitaria realice aportaciones útiles al discurso social y a la transformación de la sociedad en general”. Como se puede observar, a pesar de encontrarnos en los momentos preliminares del estudio, las lagunas presentes en las respuestas ponen de manifiesto que aún quedan numerosos retos pendientes si pretendemos avanzar hacia el logro de una universidad más inclusiva. No obstante, esperamos conseguirlos con la finalización de este primer estudio, que complementaremos con una valoración de la realidad universitaria realizada desde la perspectiva de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 1-16
- Antón, P. (2014). Entornos universitarios y tecnologías accesibles para evitar la exclusión. *Quaderns Digitals*, 1-10

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). 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. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616
- Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341–353
- European Union (2011). *Eurostat regional yearbook*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS
- Fernández Batanero, J. Mª. 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
- Gil-Madrona, P., García-Gómez-Heras, S., Hernández-Barrera, V., López-de-Andres, A., López- Gómez, L., Fernández-García, H., Díaz Suarez, A. y Carrasco-Garrido, P. (2016). University professor behaviors and academic success in childhood education and primary teacher students. *Anales de Psicología*, 32(3), 847-854
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 265-280
- Ibáñez, A. y Salceda, M. (2014). La universidad que queremos: desafíos de la tercera misión para avanzar en el proceso inclusivo. *Quaderns Digitals*, número especial, 1-10
- Kraska, J. & Boyle, C. (2014). Attitudes of Preschool and Primary School Pre-service Teachers towards Inclusive Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 42(3), 228–246. doi:10.1080/1359866X.2014.926307
- Kyriazopoulou, M. y Weber, H. (Eds.). (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- López, M., Martín, E., Montero, N. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 455-472.
- Salonava, M., Cifre, E. Grau, R., and Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1-2(21), 159-176



Sharma, U. y Jacobs, DT. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. doi:10.1016/j.tate.2015.12.004

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

Zafra, I. (2011). *Aún hay clases en la universidad*. Recuperado (14.03.2015) de http://elpais.com/diario/2011/10/04/sociedad/1317679201_850215.html

ENCAJAMOS NUESTRAS IDEAS

García Bellés, Marta¹, Monfort Puig, Aurora², Serrano Pérez, Anna³

Universitat Jaume I, España

¹ e-mail: al121742@uji.es, ² e-mail: al095794@uji.es, ³ e-mail: al225017@uji.es,

Resumen. El proyecto “Encajamos nuestras ideas” ha sido realizado por un grupo de estudiantes del Máster en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I de Castellón, como eje transversal del módulo de asignaturas: Educación Inclusiva; Evaluación y Diagnóstico Educativo de Personas, Materiales y Centros; Orientación Personal, Académica y Profesional; y Gestión de la Diversidad Cultural en Contextos Socioeducativos. Este proyecto se ha realizado con un grupo de alumnos de 4º del Grado de Maestro de Educación Primaria, partiendo de la idea de la necesidad que los alumnos expresen sus necesidades y sus intereses sobre su paso por el Grado de Maestro de Primaria. Por lo tanto, el objetivo principal de este proyecto fue motivar y dar voz a toda la comunidad (alumnado y profesorado) para llegar a la construcción de un nuevo Grado de Maestro plasmando estos pensamientos a través de su creatividad: representar un muro entre el profesorado y el alumnado que fuera superado por dos escaleras construidas entre todos y todas. “Encajamos nuestras ideas” buscaba la interacción entre las personas, la comunicación en sentido bidireccional. El resultado de esta reflexión conjunta fue la necesaria inclusión de todos los implicados en el Grado de Maestro invitándolos a participar, a reflexionar y a expresar su opinión y su grado de compromiso. En los procesos de mejora de los planes de estudio habría que potenciar la voz del alumnado.

Palabras clave: Grado de Maestro, alumnado, profesorado, evaluación, comunicación.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El proyecto que a continuación se expone es toda una aventura que empezó a ciegas y acabó mostrando de forma muy visible la voz de una parte de la comunidad universitaria, una voz a la cual nunca o casi nunca se presta la atención necesaria, una voz importante, interesante, reivindicativa, en definitiva una voz que tiene muchas cosas que decir. Pensamos que es necesario que los alumnos expresen sus necesidades y sus intereses sobre su paso por el grado y consideramos que el proceso educativo en cualquier nivel y en cualquier ámbito tiene que ser lo más participativo posible.

Son muchos los autores que investigan y estudian la importancia de la participación en el proceso de aprendizaje. Bandura, dentro de la teoría del aprendizaje social, remarca la importancia del factor cognitivo. El aprendiz no es un sujeto pasivo que asiste desapasionadamente a la ceremonia de su aprendizaje, sino que participa activamente en el proceso, incluso espera cosas de esta etapa de formación, tiene expectativas (Sabater, 2008). Barboza (2003) remarca que la satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los diversos aspectos que componen el día a día de su experiencia educacional. La meta de la institución tiene que ser que los estudiantes que cursan una carrera universitaria manifiesten su satisfacción. Finalmente, López, Díaz, y Fernández (2015) subscriben que el alumno es uno de los actores protagonistas con voz para valorar los nuevos modelos organizativos, formativos y de gestión. [...] Es por eso que el punto de vista del colectivo estudiantil es complementario al del profesorado y es necesario para todo docente que desee revisar y optimizar su acción en el aula, puesto facilita y orienta la innovación y la mejora de la docencia.

Los estudiantes con quienes hemos trabajado, durante la recogida de información para la detección de necesidades, mostraron que su proceso de aprendizaje no estaba cumpliendo las expectativas que tenían, ni estaba creando nuevas expectativas positivas. No estaban motivados y consideramos que era una tarea interesante sobre la cual trabajar. Biggs y Moore (1993) definen cuatro categorías de motivación: extrínseca, social, finalidad e intrínseca. En este caso y basándonos en estas categorías, nuestro proyecto está relacionado con dos tipos de motivación. La primera es la motivación intrínseca, lo que queríamos conseguir con este proyecto era que los estudiantes de magisterio se dieran cuenta de la importante tarea que tienen por delante cuando finalicen sus estudios. Son futuros docentes que tendrán en su mano la responsabilidad de la enseñanza, un trabajo muy complejo a la par que indispensable, puesto que al fin, estarán formando personas y queríamos que lo tuvieran presente. El segundo tipo de motivación, trabajada transversalmente, es la motivación social. Como bien definen Biggs y Moore (1993) esta motivación está relacionada con la influencia de la persona que creó el motivo, en este caso nosotras como impulsoras. Como la motivación varía según las circunstancias, las disciplinas y el momento y no es una entidad única, sino que está relacionada con el interés y la implicación, los alumnos pueden estar motivados por algunas actividades o aprendizajes, y no por otros (Surís, 2005). Teniendo en cuenta esta teoría y que a lo largo del proceso estuvieron presentes una serie de demandas que los alumnos tenían, se nos ocurrió realizar una *performance* donde alumnos y profesores pudieran participar.

Una de las personas que nos introdujo en el mundo de las exposiciones en el arte contemporáneo fue Gloria Jové, Profesora de la Universitat de Lleida. Con ella descubrimos una forma diferente de trabajar y de mostrar aspectos y cuestiones que a veces pasan desapercibidas para la gran mayoría. Monclús, Villas, Moli, y Balagueró (2012) afirman que una exposición es un espacio de sugerencia, de experimentación, un juego de miradas, de alusiones y posibilidades para un visitante que también muy a menudo se mueve por el deseo de conseguir nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva transconceptual de la exposición, el arte contemporáneo se convierte en una herramienta educativa de cohesión social y de consistencia entre los conocimientos, los contenidos curriculares y las competencias que las personas aprenden de manera funcional y significativa. Tal y como Monclús (2015) remarca, el arte tiene que ser entendido como estrategia, como experiencia, no entendida por el qué “pasa” sino por el qué “nos pasa”. ¿Y por qué el arte? Por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por los diferentes horizontes que propone que contribuyen a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos.

OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto fue motivar y dar voz a toda la comunidad (alumnado y profesorado) para llegar a la construcción de un nuevo grado de maestro plasmando estos pensamientos a través de su creatividad.

Además de este objetivo general, nuestras conclusiones sobre el diagnóstico situacional nos trajeron a trabajar este y otros objetivos en el proyecto: aumentar y mejorar la comunicación profesorado-alumnado, incrementar la motivación del alumnado, fomentar la creación de comunicación y cooperación entre profesorado y alumnado y fomentar la empatía.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El proyecto trataba de evaluar las necesidades y los intereses de los alumnos, y poder extraer de esta detección todo aquello que nosotros pudiésemos utilizar en su mejora. A continuación, hemos realizado una enumeración de las fases desarrolladas en el proyecto cronológicamente.

Fase 1. Detección de necesidades.

La entidad con quien llevamos a cabo el proyecto fue el Grado de Maestro de Primaria de la UJI, concretamente con un grupo de estudiantes de 4º mediante la asignatura Didáctica de las Artes Plásticas II, con su tutora Paloma Palau Pellicer. Procedimos a la recogida de información y a la detección de las necesidades y los intereses mediante dos técnicas: un cuestionario on-line con diferentes apartados y



preguntas y la técnica de diagnóstico social participativa (DSP) “felicito-critico-propongo” adaptada a “fundamental-menos relevante-propongo”. Escogimos estas herramientas porque consideramos que era la manera más visual y directa de plasmar la opinión del alumnado en los focos que nos interesaban. Además, también pretendíamos facilitar la tarea de los alumnos realizándolo vía on-line (cuestionario) o presencial durante la clase en el aula (DSP).

Fase 2. Análisis de resultados.

Los alumnos fueron contestando a nuestras encuestas, pero lo que nos encontramos fue que no podíamos resolver sus peticiones de manera directa. Nos pedían (sobre el grado) tener más prácticas, clases menos magistrales, menos clases teóricas, más contacto con niños y más creatividad en el aula, deseos que quedaban fuera de nuestro alcance. Concertamos otra tutoría con Paloma Palau Pellicer para darle los resultados y comentamos lo que habíamos encontrado. El punto de vista de Paloma fue completamente diferente, ya que consideraba necesario adquirir unos conocimientos previos para poder aplicarlos prácticamente.

Fase 3. Propuesta de intervención.

Cuando tuvimos analizados los resultados y claras las necesidades de intervención, teníamos que pensar en cómo podíamos extraer todas estas respuestas y plasmarlas en una obra de arte. Volvimos al aula y trabajamos con los alumnos la necesidad de proponer ideas para continuar con el proyecto. Sólo uno de los alumnos nos dio una idea "me gustaría algo visible, con volumen, no sólo un mural". Con esta información y nuestras reflexiones surgió “Encajamos nuestras ideas”. Fuimos conscientes de unos problemas invisibles pero muy reales, por una parte la falta de motivación de los alumnos y por otra una comunicación de baja calidad. Así que pensamos en representar un muro, y conseguir que entre profesores y alumnos pudieran llegar a un entendimiento construyendo los peldaños. Además, en este punto realizamos otra reflexión: ¿Puede esta situación producirse en otros cursos? ¿Por qué no escuchar la voz del resto del Grado de Maestro? De este modo estarían incluidas todas las voces. Planteamos la *performance* en el hall de la FCHS (espacio de tránsito de todo el alumnado y profesorado del Grado de Maestro) donde el conjunto de cajas recogería las ideas de los profesores y de los alumnos alrededor de un muro y trataríamos, mediante las cajas, de construir un canal de comunicación.

Fase 4. Reflexión y presentación de la actividad de la caja.

Teniendo clara la estructura de la presentación, pasamos a realizar la reflexión con los alumnos. Esta reflexión consistía en valorar qué papel estaban desarrollando en el grado y qué aportaban al mismo. Realizada esta reflexión debían plasmar en una caja qué aportaban al grado para mejorarlo. Citamos a todos el jueves 3 de noviembre en el hall de FCHS. Ahí fue donde la *performance* cogió forma y tuvo sentido.

Fase 5. Diseño y difusión de la performance.

Para poder realizar la *performance* y que tuviese el máximo éxito posible, tuvimos que movilizar a muchos agentes y recursos, empezando por la presentación y petición a la Decana del espacio del hall para exponer el proyecto. Una vez aceptada nuestra petición informamos a todo el profesorado y alumnado. Enviamos correos electrónicos, contactamos vía whatsapp (con el alumnado), pusimos carteles en diferentes espacios de la UJI y facilitamos cajas al profesorado para que participaran. Invitamos a participar tanto a la Decana de la FCHE como a las Vicedecanas de Educación Primaria y Educación Infantil. Finalmente, también contactamos con la prensa de la universidad (VOX UJI) para dar a conocer al resto de la comunidad universitaria este proyecto.

Fase 6. Performance y regreso a la entidad (valoración).

El día 3 de Noviembre empezó la exposición del proyecto en el hall de FCHE con todos los alumnos del Grado de Maestro de la UJI y todo el profesorado ligado con el Departamento de Educación. Se trataba de una exposición viva ya que todo aquel alumno o profesor relacionado con el grado pudo participar en la exposición durante el tiempo que estuvo expuesta. Ese mismo día recibimos una valoración por parte de la tutora del grupo con el que habíamos intervenido y también por parte de la delegada de ese grupo como representante de sus compañeros.

EVIDENCIAS

El número total de participantes fue de 84 personas: un 89,28% corresponden a los alumnos, y un 10,72% a los profesores. Del análisis de sus reflexiones en las cajas, hemos extraído las siguientes conclusiones. El alumnado reclama que el grado tenga más prácticas externas, así como que las asignaturas sean más prácticas y se apliquen nuevas metodologías, más creatividad y participación; y también una mayor comunicación con el profesorado. Por otra parte, el profesorado demanda una mayor implicación y compromiso del alumnado, y espera mejorar la comunicación con éste. Algunos de los profesores manifiestan que desean que los alumnos realicen el grado con ilusión y lo terminen siendo más críticos.

Cabe destacar, además, que estos datos son coincidentes con otros estudios realizados sobre la evaluación de la satisfacción del alumnado universitario de magisterio como por ejemplo los de Ortiz, Andreu, Isern, y Pérez (2014); Izquierdo (2003); Gassió, Guíu, y Monclús (2006); o López (2003).

Lo que hemos detectado es que hay una gran falta de motivación de los alumnos frente al grado, donde el principal problema es la falta de comunicación entre el profesorado y el alumnado, hemos considerado que éste *feedback* es muy pobre. Como consecuencia, las carencias que detectan en los alumnos no se ven resueltas, ni se intenta resolver lo que para los alumnos es una carencia. Por lo tanto, frente a este problema, hemos planteado que lo que necesita el grado es un canal de comunicación, un puente de ir y volver, donde el profesorado y el alumnado puedan expresarse libremente y al mismo tiempo escuchar qué está expresando el otro.



Uno de los retos de este proyecto ha sido hacer un análisis crítico de un contexto para transformarlo. Podríamos considerar nuestro proyecto como una primera fase de un proceso de investigación-acción participativa (IAP), que es un proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a todos sus agentes en el proceso (Bartolomé y Acosta, 1992).

De los cuatro momentos que expone Latorre (2003) el proyecto se quedaría en el Plan de Acción, la prospectiva de la acción, ha sido un plan de acción críticamente informado para mejorar el Grado de Maestro. Las fases que Alberich et. al. (2009) proponen para la IAP y que hemos realizado en el proyecto han sido las siguientes: diagnóstico, trabajo de campo y primera propuesta, conclusiones y propuesta de acción. La siguiente fase, como apuntamos en las conclusiones, iría encaminada a la formulación de la acción estratégica.

CONCLUSIONES

Conocer, comprender y analizar las impresiones, opiniones e inquietudes, deseos, rechazos... que el alumnado tiene sobre la realidad que tiene lugar en el aula, se convierte en un requisito imprescindible para poder arbitrar mecanismos de cambio y mejora en la docencia universitaria. [...] No hace falta más que resaltar la importancia de incluir al alumnado en los procesos de evaluación que tienen lugar en el aula, y por lo tanto, para mejorar la calidad de la docencia universitaria (Salariche, Navas y Fernández, 2012). Consideramos necesaria la evaluación y el diagnóstico para poder realizar una intervención exitosa y ajustada a las particularidades del momento, el lugar, los agentes y otros posibles condicionantes vinculados. Por otro lado, tal como remarca Izquierdo (2003) se tiene que tener en cuenta la interacción entre las personas como el factor principal que ayuda a construir y organizar el conocimiento [...]. El aprendizaje es personal, pero el proceso es fundamentalmente social, fruto de la comunicación y la interacción. El proceso de enseñanza-aprendizaje es concebido como un proceso comunicativo, una construcción conjunta que implica la negociación de significados. Lo más importante es el cambio de actitud que esto supone. El alumno se compromete activamente en la construcción de sus conocimientos. Ellos son los protagonistas, y sobre todo la toma de conciencia que gran parte de lo que les pasa en las aulas en el tiempo que dura la formación depende de ellos. Además, Villas, Monclús, y Papasseit (2012) afirman que basamos la toma de decisiones en escuchar las voces de los implicados, dando especial énfasis a aquello que nos dicen los alumnos. Esto favorece la reconstrucción continua del proyecto al mismo tiempo que aprendemos y desarrollamos nuestras competencias. Nuestra visión inclusiva del proyecto ha partido de estas premisas. Buscábamos esta interacción entre las personas, este carácter social y esta comunicación en sentido bidireccional. Es por eso que, a pesar de que inicialmente nuestra intervención estaba enfocada al alumnado de 4º de una aula específica, pensamos que era limitar la intervención excluyendo otras voces

que eran igual de necesarias. El resultado de esta reflexión fue la necesaria inclusión de todos los implicados en el Grado de Maestro invitándolos a reflexionar y expresarse.

Finalmente, tenemos que tener en cuenta que estamos viviendo una apertura transcultural entre los diferentes contextos y aquellos implicados. Cambian nuestros modelos y aportamos nuevas conceptualizaciones a los roles [...]. Cualquier asistente puede aportar elementos tanto de análisis de las producciones y de los momentos interactivos, como en la continuidad del proyecto. Esto nos conduce a reconstruir el conocimiento a partir del contexto y de los préstamos de conciencia. Esta riqueza es la que nos permite mejorar continuamente y realizar procesos complejos de aprendizaje desde la dialógica de las profesiones, los contextos y los conocimientos (Villas et. al., 2012). Y aquí, los maestros, y los futuros maestros, tienen un papel protagonista, maestros capaces de crear las condiciones para que todos podamos aprender y hacernos más humanos. Las últimas investigaciones en formación nos evidencian que aquellos maestros más capaces son los que pueden ver y vivir el mundo desde posibilidades diferentes (Monclús, 2015). En este sentido, nuestro proyecto ha buscado hacer visible la realidad del grado, mostrar aquellas voces que no siempre están presentes, que a veces no se expresan, pero las cuáles son necesarias para el progreso y el crecimiento. Hemos tratado de hacer conscientes tanto al alumnado como al profesorado de cuál es esta realidad para poder trabajar sobre ella.

En relación a los resultados del proyecto, nuestra conclusión es que en los procesos de mejora de los planes de estudio habría que potenciar la voz del alumnado. Creemos que mayoritariamente ha sido una propuesta aceptada positivamente por toda la comunidad y que se han podido aprovechar de las voces de los otros para complementar sus propias. Además, creemos necesario considerar otra visión fundamental externa: maestros en activo que hayan estudiado con planes de estudios recientes que puedan explicar y aportar los aspectos que han encontrado útiles de la titulación en sus primeros años de trabajo, qué otros han sido prescindibles y en qué aspectos se han tenido que formar posteriormente.

Este proyecto nos ha hecho afrontar un gran reto, nos ha aportado un gran crecimiento (personal y profesional). La clave ha sido enfrentarnos a una situación real, porque le ha dado significado y utilidad a aquello que estábamos haciendo. Hemos entendido una de las tareas de la figura del orientador: entrar en los contextos, escuchar a la comunidad, involucrarla en el proyecto y diseñarlo con la comunidad (no para ella) para mejorarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberich, T. y otros (2009): *Manual de metodologías participativa*. Madrid, Red CIMAS.
- Barboza, J. F. (2003). La Satisfacción Estudiantil como Indicador de la Calidad de la Educación Superior. *Investigación Educativa*, 12, 77–85.
- Bartolomé, M. y Acosta, R. (1992): Articulación de la educación popular con la



educación formal. Investigación participativa, *Revista de Investigación Educativa*, 20, 151-178.

Biggs, J. B., y Moore, P. J. (1993). *The Process of Learning*. Prentice Hall.

Gassió, J. B., Guiu, G. F., y Monclús, G. J. (2006). Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 287-310.

Izquierdo, R. M. R. (2003). Reaprender a enseñar: una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 47, 79-94.

Latorre, A. (2003): *La Investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.

López, I. G., Díaz, V. M., y Fernández, M. A. M. (2015). El significado de la universidad desde la mirada del alumnado. Indicadores para su evaluación. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 17, 33-58.

López, M.C. (2003). La formación inicial del profesorado. ¿Qué dicen los futuros docentes? En: J. Gutiérrez; A. Romero y M. Coriat (eds.), *El prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 51-59). Granada: Universidad de Granada.

Monclús, G. J. (2015). L'experiència a la Universitat aprenent, ensenyant i comunicant-nos a través de l'art contemporani. *Arts: revista del Cercle de Belles Arts de Lleida*, 40, 44-48.

Monclús, G. J., Villas, E. B., Moli, H. A., y Balagueró, L. V. (2012). Proyecto «Educar-te»: espacio híbrido. *Pulso: revista de educación*, 35, 177-196.

Ortiz, D. C., Andreu, M. A., Isern, M. F., y Pérez, M. E. G. (2014). Metodologías docentes: motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios. *Educar*, 2, 427-441.

Sabater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.

Salarirche, N. A., Navas, M. F., y Fernández, M. S. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 26-39.

Surís, P. (2005). Aprenentatge i motivació. Recuperado (18.02.2017), de <https://goo.gl/ZxQQzc>

Villas, E. B., Monclús, G. J., y Papasseit, A. L. (2012). Encuentros y devenires en el espacio híbrido para nuestra formación. *Encuentros multidisciplinares*, 42, 40-48.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gerpe Pérez, Enelina María¹, Porto Castro, Ana María²

Universidad de Santiago de Compostela, España

¹e-mail: enelinamaria.gerpe@rai.usc.es, ²e-mail: anamaria.porto@usc.es

Resumen. En la educación superior, e los últimos años, se han producido numerosos cambios que facilitan el acceso de las personas con discapacidad a las enseñanzas que esta institución ofrece, capaces de garantizar la igualdad de oportunidades tales como el reconocimiento de sus derechos, el acceso universal a la educación y la creación de servicios, programas y unidades para su atención.

En la presente comunicación revisamos la normativa que regula la inclusión en el contexto de la universidad y, en particular, describimos la situación de la Universidad de Santiago de Compostela y como esta institución lleva a cabo diversas acciones en relación con la inclusión a través de su *Servizo de Participación e Integración Universitaria (SEPIU)*, que desde el año académico 2003-2004 diseña e implementa diversos procesos de apoyo personalizado y atiende, paulatinamente, un número cada vez mayor de solicitudes.

Palabras clave: educación superior, inclusión educativa, Universidad de Santiago de Compostela, atención a la diversidad.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva, término relativamente reciente en el sentido en el que hoy lo concebimos, implica que todas las personas, independientemente de sus características y condiciones, pueden aprender juntas y desarrollarse de modo integral; es, por tanto, un proceso en el que todo el alumnado se beneficia de una enseñanza adaptada a sus características y necesidades.

Las primeras referencias a la atención de los derechos de las personas con necesidades educativas específicas en educación aparecen, en nuestro país, con la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que establece el acceso a los estudios superiores igualitario en función de los méritos de cada sujeto. Esta realidad se reafirma en la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad (1975). En el año 1982 se promulga por primera vez una Ley Orgánica, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad, conocida como LISMI, que regula los principios de normalización e integración de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida social, en la que se reconoce que el proceso de integración debe ser lo más personalizado posible. A partir de esta ley se fueron desarrollando numerosos documentos legales (Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, 1985,...) enfocados a seguir ahondando y dando forma a la complejidad que encierra la tarea de integración y atención a las demandas y necesidades de las personas con discapacidad, sobre todo en lo que se refiere a adaptaciones de tipo pedagógico, de reserva de plazas específicas y, por último, y no menos importante, en la necesidad y obligatoriedad de crear servicios específicos de atención de un modo más personalizado.

En el avance hacia los procesos de inclusión, cabe citar también la Ley 39/2006 y la Estrategia Europea y la Estrategia Española sobre discapacidad. En efecto, la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia supone un punto de inflexión en relación a los procesos de inclusión, al garantizar la satisfacción y atención de los derechos fundamentales de las personas, con independencia de su realidad y condición personal particular. La “Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras” (Comisión Europea, 2010) identifica ocho ámbitos primordiales de actuación ante la inclusión, a saber: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior. Más específicamente, en lo relativo a la educación y la formación, se recomienda que los esfuerzos se encaminen a suprimir las barreras jurídicas y organizativas que se presentan a las personas con discapacidad en los sistemas generales de educación y de aprendizaje permanente. Además, se insta a los estados miembros a facilitar una formación y apoyo adecuados a los profesionales que trabajan en los diferentes niveles educativos. Por su parte, la “Estrategia Española sobre discapacidad 2012-2020” (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2012) reconoce que el limitado acceso a la formación, particularmente en los niveles superiores del sistema educativo, es uno de los factores que intervienen decisivamente en los procesos de exclusión social de las personas con discapacidad. Se entiende que

esta es una cuestión prioritaria, dado que las carencias en la formación van a limitar decisivamente las oportunidades de progreso individual y de inclusión. Así, esta estrategia formula entre las medidas de actuación, la relativa a "...garantizar el cumplimiento de los objetivos generales de reducción del abandono escolar y el aumento de las personas entre 30 y 40 años que terminaron la educación superior", así como "promover una educación inclusiva en todas las etapas educativas, con los medios de apoyo que sean necesarios" y "potenciar la formación continuada de todo el profesorado" (pág. 34).

En los decretos y leyes que regulan la educación superior también se hace referencia a la atención e inclusión de las personas con discapacidad, concretamente, el Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

En la Comunidad Autónoma Gallega es también necesario hacer referencia a las medidas incluidas en el Plan de acción integral para as persoas con discapacidade de Galicia 2010-2013, actuaciones que afectan directamente al rol de las universidades en la inclusión de este colectivo: Incluir el aprendizaje del sistema de lenguaje de signos español en la formación del voluntariado universitario; Responder a las necesidades de eliminación de barreras arquitectónicas en obra existente en el Sistema Universitario de Galicia –SUG–, según disponibilidad presupuestaria; Adecuar el número de habitaciones accesibles en el Sistema Universitario de Residencias –SUG– a la demanda existente; Reconocer académicamente (con la concesión de créditos) la colaboración en las aulas de los/as estudiantes compañeros/as de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, siguiendo un protocolo único para el Sistema Universitario de Galicia; Promover en el medio universitario acciones formativas y proyectos de fin de grado relacionados con el trato a las personas con discapacidad, desde la perspectiva de la importancia de su propia autonomía personal; Diseñar y establecer protocolos de actuación/colaboración entre educación obligatoria y post-obligatoria y universitaria, que posibiliten una actuación coordinada de todos los agentes implicados en el proceso educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; Crear un grupo de trabajo interuniversitario que se ocupe del diseño, puesta en marcha y seguimiento de acciones en materia de discapacidad/diversidad/accesibilidad tanto de aquellas específicamente dirigidas al alumnado con discapacidad y al propio personal docente, como las relacionadas con la investigación; Crear un manual de buenas prácticas docentes para el profesorado universitario de cara a optimizar la atención del alumnado con necesidades específicas



de apoyo educativo; Diseñar un manual para la elaboración de materiales formativos accesibles para contornos inclusivos y difundirlo entre el profesorado universitario.

Con todo, la existencia de una amplia legislación y de normativa específica universitaria, a pesar de suponer un avance significativo, no garantiza, tal y como se recoge en el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (2007), un consenso tan amplio como sería deseable pues: No existe una regulación exhaustiva de las pruebas de acceso; Las adaptaciones de acceso al currículo se refieren, básicamente, a aspectos generales como la adecuación de fechas, las tutorías especializadas y, en menor medida, a adaptaciones en método, tiempo y forma, de manera conjunta; Se observan diferencias en la normativa en función de la Universidad o Comunidad Autónoma en la gratuidad de la enseñanza; No existe homogeneidad en lo que se refiere al cumplimiento real de la reserva del 3% de plazas. Aun así, se puede hablar de cambios que facilitan el acceso de las personas con discapacidad a la enseñanza universitaria, tales como el reconocimiento de sus derechos, el acceso universal a la educación y la creación de servicios, programas y unidades de atención a alumnas y alumnos universitarios con discapacidad, capaces de garantizar la igualdad de oportunidades.

OBJETIVOS

En esta comunicación nos centramos en el contexto de la Educación Superior para dar cuenta de la normativa que regula la inclusión y, en particular, describimos la situación de la Universidad de Santiago de Compostela y como esta institución universitaria lleva a cabo diversas acciones en relación con la inclusión a través de su Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU). Concretamente, los objetivos del presente trabajo son los siguientes: revisar la normativa que regula la inclusión en el contexto de la Educación Superior y dar a conocer la situación actual de la Universidad de Santiago de Compostela en materia de inclusión.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En la Universidad de Santiago de Compostela, el Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU), Área de Integración Universitaria, dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes, Cultura e Responsabilidad Social se encarga de la coordinación, en colaboración con distintos centros y entidades, y de la puesta en marcha de las actuaciones necesarias para favorecer la igualdad y equidad entre todos los miembros de la comunidad universitaria. Paralelamente, en colaboración con otros servicios de la propia universidad o de otras entidades con las que existen convenios de colaboración, trabaja para favorecer la incorporación sociolaboral de los egresados/as.

Actuaciones en relación a la inclusión en la Universidad de Santiago de Compostela

El respecto a la diversidad y el desarrollo de políticas activas de incorporación e integración de estudiantes con necesidades educativas especiales son dos de los principios y líneas de actuación recogidos en la Memoria de Responsabilidad Social de la Universidad de Santiago de Compostela (USC en adelante). A tal efecto, al inicio del curso 2001-2002 y tras la solicitud de apoyo realizada por una alumna con problemas de movilidad, la USC crea el Área de Integración Universitaria, responsable en la institución universitaria de las acciones destinadas a la integración de personas con necesidades especiales. Esta demanda se cubre, inicialmente, con el apoyo de voluntarios/as vinculados a la Oficina de Voluntariado, pero enseguida se considera imprescindible la profesionalización de los apoyos y, en el siguiente curso académico 2002-2003, la universidad contacta con empresas del sector servicios capaces de realizar las tareas propias de un Asistente Personal (AP) para el alumnado con un grado de discapacidad elevado que llega a la universidad demandando apoyo.

Los apoyos a estudiantes con necesidades educativas específicas en la USC

Las medidas dirigidas a estudiantes con necesidades educativas específicas de apoyo educativo tienen por objeto conseguir que esté garantizada la plena integración en la USC en igualdad de condiciones. Dependiendo de las necesidades de cada estudiante y según su diversidad se ofrecen los siguientes apoyos personalizados o técnicos:

Asistentes Personales

Los apoyos personalizados son realizados por profesionales especializados: asistentes personales (AP), intérpretes de lengua de signos,... En el caso de los apoyos técnicos se trata de equipos de frecuencia modulada, ordenadores adaptados, software específico, espacios virtuales para soporte e intercambio de materiales, etc. Con todo ello se busca el mejor aprovechamiento de las actividades académicas.

Adaptaciones curriculares y Protocolos de Integración

Las adaptaciones curriculares, obviamente, parten de una valoración individual de las necesidades de cada estudiante con discapacidad y en ellas están implicados no sólo el profesorado, sino todos los servicios que puedan colaborar en la adaptación del puesto de trabajo, materiales de estudio, acceso a la red, ...

Desde el año 2007 en la web institucional están a disposición de toda la comunidad universitaria los Protocolos para la Integración en la Comunidad Universitaria de Estudiantes con Discapacidad Visual, Auditiva, Física y de Salud Mental.

Programa de alojamiento a estudiantes con NEE

La USC cuenta con una importantísima herramienta para la inclusión, su Servicio Universitario de Residencias (SUR). Existe un cupo reservado (variable según las necesidades del alumnado solicitante) de habitaciones para estudiantes con



discapacidad y se cuenta con 10 habitaciones adaptadas. Es necesario indicar que residir en una de las habitaciones del SUR es condición sine qua non para poder optar a los servicios de AP

Programa de eliminación de barreras arquitectónicas

La revisión continuada de los espacios y la realización de obras es una tarea imprescindible para suprimir barreras arquitectónicas y dotar los espacios que integran la USC de la necesaria accesibilidad.

Información sobre becas específicas

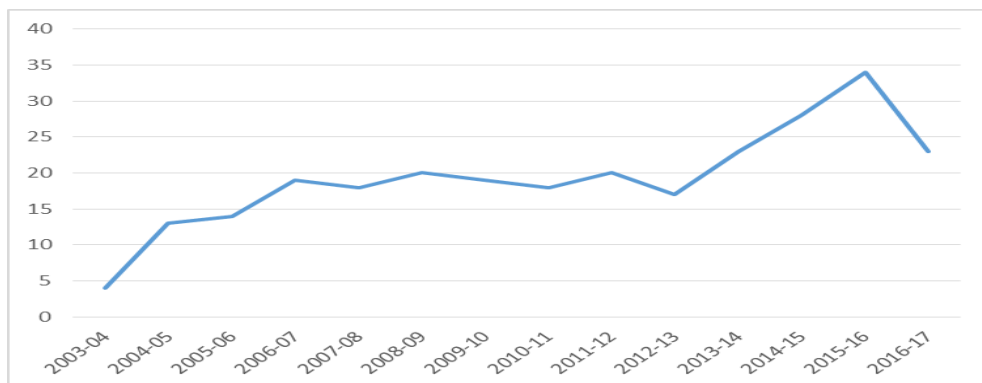
El alumnado tiene acceso a becas específicas de la Fundación Universia, de la Fundación ONCE o de la Fundación Prevent.

Inserción laboral y discapacidad

En el marco de la inserción laboral, una de las actuaciones que se llevan a cabo es El Proyecto Mentoring Inclusivo que pone en contacto al estudiantado de máster y último curso de grado que tenga acreditada su condición de discapacidad con directivos profesionales que puedan orientarlos y apoyarlos en la búsqueda de empleo y en el desarrollo de su carrera profesional. Para el desarrollo de esta iniciativa, la USC cuenta con la colaboración de la Fundación La Caixa.

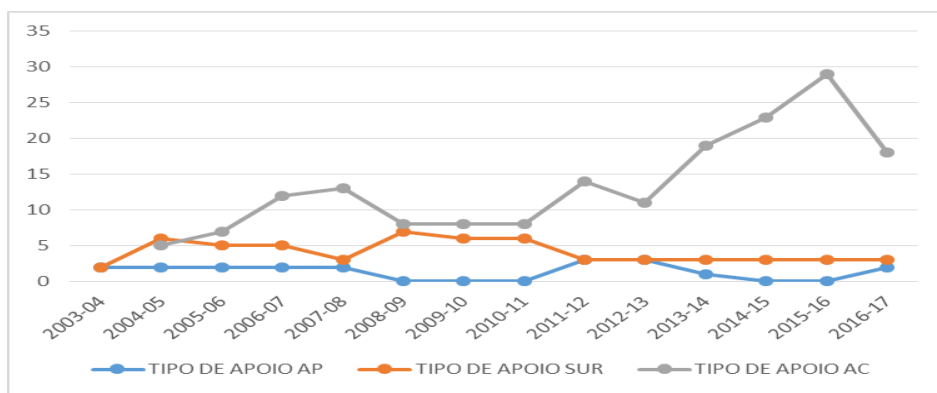
El Alumnado con Necesidades Educativas Específicas en la USC

Desde el año académico 2003-2004 que comienzan a ser diseñados e implementados los procesos de apoyo personalizados en la USC, el número de solicitudes atendidas en el SEPIU se ha incrementado paulatinamente, con pequeñas oscilaciones y variaciones de curso a curso, tal y como se puede observar en la siguiente gráfica. En el curso pasado, 2015-2016, se recoge, en total, el mayor número de solicitudes (34), seguido del curso 2014-2015 (28); el año académico 2003-2004 registró el menor número de solicitudes (4 en total).



Gráfica 1. Evolución de las solicitudes desde el curso 2003-04 al 2016-17

Si tenemos en cuenta los distintos tipos de apoyo proporcionados observamos que, sobre todo, se han realizado *adaptaciones curriculares no significativas* (AC), destacando el curso 2015-2016 con el volumen más elevado de las mismas (29 en total) y el 2005-2006 con el menor (un total de 5). Por otra parte, el número de *habitaciones adaptadas* en el Sistema de Residencias Universitarias proporcionado oscila entre las 3 de los cursos 2006-2007, 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017, a las 6 correspondientes a los cursos 2004-2005, 2009-2010 y 2010-2011. Finalmente cabe señalar que en los años académicos 2008-2009 y 2009-2010 se ha proporcionado el apoyo más numeroso a través de AP, mientras que en el curso 2013-2014 tan solo un estudiante ha utilizado este apoyo.



Gráfica 2. Evolución del tipo de apoyo proporcionado en el período 2003-04 - 2016-17

CONCLUSIONES

En los últimos años se ha regulado ampliamente la situación de las personas con discapacidad en el ámbito de la educación y, específicamente, en el contexto de la institución universitaria, donde se han creado servicios específicos y se han puesto en marcha actuaciones destinadas a favorecer la igualdad y equidad entre todos los miembros de la comunidad universitaria. La Universidad de Santiago de Compostela no es una excepción y cuenta desde hace ya algunos años con el *Servizo de Participación e Integración Universitaria (SEPIU)* encargado de la coordinación, en colaboración con distintos centros y de la puesta en marcha de las actuaciones necesarias para favorecer la igualdad y equidad entre todos los miembros de la comunidad universitaria, trabajando, paralelamente, en colaboración con otros servicios de la propia universidad y otras entidades externas. Las actuaciones en materia de inclusión de este servicio son variadas (atención a alumnado con discapacidad, inserción laboral, becas y ayudas, eliminación de barreras...), están dirigidas a los aspectos nucleares de la inclusión y en sus años de funcionamiento se observa un aumento paulatino en el número de apoyos proporcionados. Pero, una cosa es la existencia de una amplia legislación y de servicios específicos, y otra crear un auténtico espacio de inclusión. En este sentido, partiendo de la situación actual y teniendo en cuenta la



responsabilidad que tienen las propias universidades sobre la formación que proporcionan y sobre la configuración de un auténtico espacio de inclusión, resulta de suma importancia la implicación en esta tarea de las autoridades académicas, del profesorado, el alumnado y todo el personal de administración y servicios ; sin ello los avances y transformaciones realizadas y los que se avecinaron pueden limitarse simplemente a cambios de tipo estructural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Europea (2010). Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras. Bruselas. Recuperado de https://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de minusválidos. Boletín Oficial del Estado, 30 de abril de 1982, núm. 103, pp. 11.106-11.112. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>.

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. Boletín Oficial del Estado, 15 de diciembre de 2006, núm. 299, pp. 44.142-44.156. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/15/pdfs/A44142-44156.pdf>.

Ley Orgánica 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, 13 de abril de 2007, núm. 89, pp. 16.241-16.260. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>.

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). Estrategia Española sobre discapacidad 2012-2020. Concetta Probanza: Madrid. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26112/Estrategia2012_2020.pdf

Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations.

Organización de las Naciones Unidas (1975). Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad, United Nations.

Peralta Morales, Antonio (2007). Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias. Boletín Oficial del Estado, 30 de octubre de 2007, núm. 260, p. 44037-44048.

Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial. Boletín Oficial del

Estado, 22 de enero de 2004, núm. 19, pp. 2.663-2.667. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2004/01/22/pdfs/A02663-02667.pdf>.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, 31 de diciembre de 2010, núm. 318.

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se Regulan las Condiciones para el Acceso a las Enseñanzas Universitarias Oficiales de Grado y los Procedimientos de Admisión a las Universidades Públicas Españolas. Boletín Oficial del Estado, 24 de noviembre de 2008, núm. 283, p. 46932-46946.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, 16 de marzo de 1985, núm. 65, pp. 6.917-6.920. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf>.

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado, 10 de febrero de 2011, núm. 35, p. 13909-13926.

Xunta de Galicia (s.f.). Plan de Acción Integral para personas con Discapacidad en Galicia (2010-2013). Galicia.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO METODOLOGÍA INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Benítez Gavira, Remedios¹, Aguilar Gavira, Sonia²

¹ Universidad de Cádiz. Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica, España

¹r.benitez@uca.es, España, ²sonia.aguilar@uca.es, España

Resumen. El presente trabajo ofrece una experiencia realizada en la Universidad de Cádiz, en concreto, en el primer curso de Grado de Educación Infantil sobre el trabajo cooperativo como metodología inclusiva. La diversidad es una realidad en todos los ámbitos educativos, como no puede ser de otra forma también lo es en el espacio universitario. Esta práctica consiste en la utilización del trabajo cooperativo como metodología cotidiana en el aula para atender a la diversidad. Tras el análisis de los informes realizados por el alumnado el trabajar de forma cooperativa implica un mayor nivel de razonamiento, de reflexión y pensamiento crítico ante las aportaciones y diversidad de perspectivas de cada uno de ellos/as, y una mayor capacidad para construir con lo aprendido estrategias y habilidades en sus situaciones futuras como docentes.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, inclusión, universidad, atención a la diversidad, aprendizaje.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Durante el desarrollo de este apartado profundizaremos sobre los dos conceptos principales de esta comunicación: inclusión y aprendizaje cooperativo. Posteriormente, expondremos qué beneficios nos ofrece esta metodología de trabajo desde un punto de vista inclusivo. De acuerdo con las palabras de Echeita (2011), la inclusión es: a) un proceso, en la búsqueda permanente por mejorar las respuestas a la diversidad existente entre nuestro alumnado, sacando el mayor partido de las mismas; b) busca la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado y; c) requiere la identificación y eliminación de posibles barreras existentes. Para llevarlo a cabo en nuestras aulas es necesario una metodología que sea amable con esta percepción de la calidad de la educación que atienda a cada una de las necesidades de todo nuestro el alumnado. Para ello como apunta Pújolas (2008):

El aprendizaje cooperativo no sólo es un recurso muy eficaz para enseñar a los alumnos, sino que también es un contenido escolar más que los alumnos deben aprender a lo largo de su escolaridad y que, por lo tanto, debemos enseñarles tan sistemáticamente como les enseñamos los demás contenidos curriculares. Para que el alumnado aprenda a trabajar en equipo es muy importante que formen equipos de trabajo estables durante un tiempo considerable (p.1).

Mediante el aprendizaje cooperativo el alumnado no trabajará en la búsqueda de un resultado individual sino en la búsqueda de un resultado beneficioso para todos sus componentes y en los que todos aportarán su grano de arena en la consecución de un mismo objetivo común. El aprendizaje se presenta según Maldonado (2007) como “un proceso social que se construye en la interacción no sólo con el profesorado, sino también con el alumnado, con el contexto y con el significado que se le asigna a lo que se aprende” (p.265). Algunas de las competencias que se desarrollan entre nuestro alumnado tras poner en práctica este tipo de trabajo son según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca, 2005):

- Trabajar en equipo disciplinar e interdisciplinar.
- Trabajar en contexto internacional.
- Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales.
- El reconocimiento de la diversidad multicultural.
- Razonamiento crítico y compromiso ético.

En sucesivas ocasiones se habla de trabajo colaborativo y trabajo cooperativo indistintamente, sin embargo, aunque ambos favorece el aprendizaje constructivista, existe diferencias entre ambos. En el cuadro nº 1 queda recogido algunas de las características que los diferencian.

CARACTERÍSTICAS	TRABAJO COLABORATIVO	TRABAJO COOPERATIVO
EL PROFESOR O FACILITADOR	Acompaña, es un mediador.	Estructura el trabajo que realizará cada grupo
TAREA	Definida por los miembros del grupo	Asignada por el profesor
RESPONSABILIDAD POR LA TAREA	Individual y grupal.	Cada miembro del grupo se responsabiliza por una parte de la tarea.
DIVISIÓN DEL TRABAJO	Realizan el trabajo juntos. Baja división de la labor.	En ocasiones es distribuido por el profesor entre los miembros del grupo. En otras puede ser distribuido por los miembros
SUBTAREAS	Entrelazadas. Requieren trabajo conjunto	Independientes
PROCESO DE CONSTRUIR EL RESULTADO FINAL	En conjunto. En ningún caso corresponderá a la suma de esfuerzos o desempeños individuales.	Juntando las partes realizadas por cada miembro. Sumatoria de subtareas realizadas individualmente
RESPONSABILIDAD POR EL APRENDIZAJE	Miembros del grupo con el acompañamiento del profesor	Asumida por el profesor al estructurar el trabajo de alguna manera que le hace pensar que el grupo aprenderá.
TIPO DE CONOCIMIENTO	No fundamental, se requiere razonamiento, cuestionamiento y discusión	Básico, Fundamental. Privilegia la memorización y en pocas ocasiones tendrá cabida el cuestionamiento.

Cuadro nº 1. Características diferenciadoras entre trabajo colaborativo y cooperativo (Maldonado, M., p.273)

Son diversos los grupos cooperativos que podemos establecer a la hora de trabajar con nuestro alumnado universitario, entre ellos: los equipos de base, los equipos esporádicos y los equipos de expertos. En nuestro caso particular nos centraremos en describir en qué consisten los equipos base, que fueron los establecidos en nuestra experiencia. En estos equipos, el número de alumnos/as que lo forman son cuatro, siendo éstos heterogéneos. Dicho alumnado permanecerá en el grupo de forma permanente al menos durante un semestre (duración de la asignatura), pudiendo prolongarse si trabajan bien conjuntamente. Cada equipo de base debe constituir en sí una representación de todo el grupo clase. Así, debe haber un tipo de alumnado que coopere, otro que presente ciertas dificultades de aprendizaje y otros dos con un ritmo de aprendizaje adecuado a su edad.

OBJETIVOS

Son varios los objetivos que se perseguían con la puesta en práctica de esta experiencia con el alumnado de grado de educación infantil, entre ellos:

- Trabajar en equipo como recurso para enseñar.
- Atender a la diversidad del aula.
- Crear retos comunes que motiven al alumnado a trabajar en equipo para conseguirlos.
- Provocar el trabajo codo a codo con el fin de construir resultados conjuntos.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Dicha experiencia, como hemos comentado anteriormente, se llevó a cabo con un grupo de primero del grado de educación infantil, concretamente con 77 alumnos/as.

Siguiendo a Gavilán (1999) se establecieron dos objetivos:

- Por un lado se establecieron unos objetivos académicos, en el que establecimos que queríamos que nuestro alumnado aprendiera. Para ello indicamos el tipo de tarea que debían realizar, qué procedimientos debían llevar a cabo y el tiempo que se dedicaría para la realización de la misma.
- Por otro lado, se establecieron unos objetivos actitudinales, en el que se definían las habilidades necesarias para aprender lo propuesto.

En base a esas habilidades anteriormente señaladas, para la creación de los equipos los distribuimos en tres columnas atendiendo a las explicaciones de Moll, S. (2014).

1. En una columna del extremo se colocan una cuarta parte de los alumnos de un grupo clase que destaquen por su iniciativa, capacidad de liderazgo, motivación y entusiasmo, entre otras cualidades. Nosotras nos basamos en el alumnado que creíamos podría ofrecer ayuda a los demás.
2. En la columna del otro extremo se coloca una cuarta parte de los alumnos que presentan dificultades, es decir, alumnos con un bajo rendimiento escolar, poco motivados o que precisan algún tipo de ayuda. Nosotras nos basamos en aquellas personas que necesitan ayuda en el proceso.
3. Y en la columna central colocamos al resto de la clase.

Una vez elaboradas las tres columnas, para crear un equipo de base se elige a un alumno de uno y otro extremo de cada columna y a dos de la columna central. También se aconseja que dentro de cada equipo de base haya un equilibrio en cuanto a género, etnia, religión (Ver imagen 1)

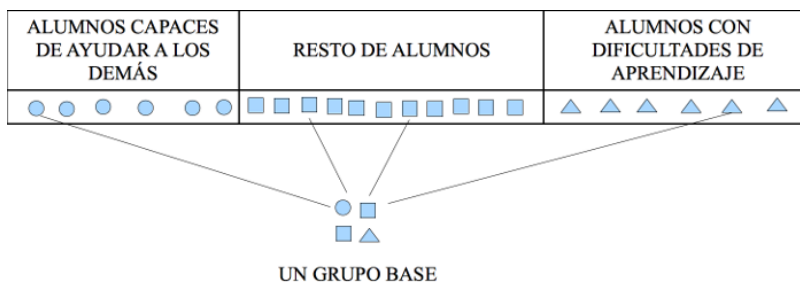


Imagen n°1. Creación de un grupo base (Moll, S.,2015)

Durante el primer semestre, el alumnado debía investigar sobre la participación de las familias en diversos centros educativos, analizar dicha participación y diseñar posteriormente una experiencia educativa en la que se implicara a la familia. Dicha experiencia se basó en una intervención directa en los centros educativos y aulas del entorno próximo a la facultad. Comenzamos con la creación de los equipos cooperativos, basándonos en la ayuda mutua entre el alumnado, para ello llevamos a cabo equipos base que se organizaron de 4 a 5 personas, como ya explicamos con anterioridad, en las que se tuvieron en cuenta aquel alumnado que podía proporcionar ayuda, y aquel alumnado que necesitaba ser ayudado. Siguiendo las aportaciones de Johnson., Johnson y Holubec (1999) para llevar a cabo su práctica educativa de forma cooperativa:

El equipo debía asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro debía ser responsable de cumplir con la parte del trabajo que le correspondía. Para realizar con éxito un trabajo cooperativo nadie puede aprovecharse del trabajo de otros. El equipo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar (a) el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y (b) los esfuerzos individuales de cada miembro. La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos (p.9).

Para ello debían crear un informe final grupal donde analizaba el proceso del equipo y de la práctica realizada., ofreciendo puntos fuertes y débiles y propuestas de mejora tanto del proceso como del producto llevado a cabo. Teniendo muy presente la reflexión del equipo durante todo el proceso.

EVIDENCIAS

Tras leer sus informes podemos observar que cumplen o manifiestan cumplir los cinco ingredientes del aprendizaje cooperativo, como son: a) interdependencia positiva para realizar la tarea, eliminando la realización de partes individuales; b) exigibilidad individual; c) interacción cara a cara; d) habilidades cooperativas, y; e) autoanálisis de grupo (Domingo, 2008).

Los equipos coinciden en que creían que los retos no iban a poder conseguirlos y se dieron cuenta de que gracias a la aportación de todos los miembros



del grupo estaban muy satisfechos y satisfechas con sus acciones en el colegio y la reflexión y el trabajo asociado al mismo.

En algunas ocasiones los equipos necesitaban ser guiados en el proceso debido a conflictos en las relaciones interpersonales con el resto de componentes del equipo con el que recordamos trabajaban por primera vez.

El alumnado manifiesta a través de sus producciones que como personas “aprendemos a coordinar puntos de vista y acciones con las acciones de los otros” (Kamii, 1990). Siendo por tanto la cooperación activa entre ellos/as en las diversas convivencias en grupo muy relevantes y positivas en el aprendizaje-enseñanza y así lo explicitan.

El alumnado manifiesta haberse sentido muy cómodo aunque había salido de su zona de confort y que además les había permitido conocer a compañeros y compañeras con los que no habían tenido relaciones anteriormente.

CONCLUSIONES

El alumnado comienza con reticencias al comenzar a trabajar en un equipo nuevo con el que no suele trabajar habitualmente, saliéndose de su zona de confort, pero los informes finales esclarecen que la experiencia es satisfactoria para todos los equipos salvo pequeñas excepciones que reconocen no haber llevado rigurosamente los roles y las normas ligadas al aprendizaje cooperativo y deshacer los grupos que tienen dificultades para funcionar. Debido al cambio de semestre creemos como nos explica Johnson & Johnson (1999) que a menudo tiene el efecto de impedir que el alumnado aprenda las técnicas que necesitan para resolver problemas.

Unas de las premisas para que el alumnado que será futuro docente escuche y sepa escuchar las necesidades de su futuro alumnado es ofreciéndoles vivencias donde se sientan partícipes de que la realidad puede ser distinta y puede realizarse. Muchos equipos en los informes terminan expresando que han conseguido mayor cohesión no solo en los pequeños equipos sino incluso en el grupo-clase. Uno de los aspectos fundamentales de esta forma de trabajo es que son los propios discentes los que comprueban y reconocen mediante la experiencia, que el aprendizaje es mayor cuando es fruto de un proceso cooperativo entre todos/a. Un trabajo cooperativo que deberán llevar a cabo como futuros docentes en los centros educativos no sólo con el resto de miembros de la comunidad educativa sino también como método de trabajo con su propio alumnado, eliminando la visión individualista existente aún en día en muchos de nuestras aulas. En esta era en la que nos encontramos, como nos comenta Torres (2008) debemos crear redes y compartir experiencias que nos ayudarán a conseguir un Sistema educativo sin exclusiones.

Según los resultados alcanzados en la experiencia desarrollada con nuestro alumnado, el trabajar de forma cooperativa implica un mayor nivel de razonamiento, de reflexión y pensamiento crítico ante las aportaciones y diversidad de perspectivas

de cada uno de ellos/as, y una mayor capacidad de construir con lo aprendido estrategias y habilidades para sus futuras situaciones como docentes. Esta forma de trabajar permite reconocer al otro como una persona importante y que tienen cosas que ofrecer en nuestro trabajo, respetando sus ideas aunque no las comparta, fomentando el diálogo, la negociación y los acuerdos. Dichos resultados coinciden con las aportaciones de Gavilán (1999) en la que la autora expone que el alumnado al tener que enfrentarse a la resolución de controversias y conflictos tanto cognoscitivos como de relación aprende a ver situaciones desde otras perspectivas distintas de la propia, lo que supone una pérdida progresiva de egocentrismo.

Así mismo, mediante esta metodología potenciamos el interés en nuestro alumnado por la investigación, alcanzando un mayor conocimiento y contraste entre los conocimientos teóricos y la realidad existente en nuestros centros educativos y en sus aulas con respecto a la participación de la familia, alcanzando retos que no podrían alcanzar individualmente. De forma conjunta, una vez analizado, incluyendo los acuerdos de las perspectivas de todos los y las participantes, trabajan por un diseño lo más correcto y accesible posible para las características y peculiaridades que tienen como equipo con respecto a la implicación, participación e importancia de la voz de las familias en el proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca, 2005). *Libro blanco para el título de grado de magisterio*. Madrid: Aneca.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.

Gavilán, P. (1999). El trabajo cooperativo: una alternativa eficaz para atender la diversidad. *Aula de innovación educativa*, (85). Recuperado (14.02.2017) de <http://www.grao.com/revistas/aula/085-experiencias-practicas-de-aula/el-trabajo-cooperativo-una-alternativa-eficaz-para-atender-la-diversidad>

Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus, revista de educación*, 13 (23), 263-278.

Moll, S. (28 de Octubre 2015). Tres maneras de organizar grupos cooperativos en el aula. Recuperado de <http://justificaturespuesta.com/3-maneras-de-organizar-grupos-cooperativos-en-el-aula/>

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Paidós
(http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33597188/El_aprendizaje_cooperativo_en_el_aula.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487543814&Signature=1s9ZegdZrDU4FxNR0kmuFq4dzuE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_aprendizaje_cooperativo_en_el_aula.pdf)



Pujolàs, P. (2008). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (170). Recuperado (15.02.2017) de http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf

Kamii, C. (1990). ¿Qué aprenden los niños con la manipulación de objetos?. *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, (2), 7-10.

Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, (345), 83-110.

LA INNOVACIÓN AL SERVICIO DE LA INCLUSIÓN SOCIAL. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO.

Silva García, M^a del Pilar¹

¹Universidad de Cádiz, España
e-mail: pilar.silvagarcia@alum.uca.es, españa

Resumen. El ApS (aprendizaje y servicio) es una forma de trabajar cuyo fin es cubrir a través de diferentes servicios una necesidad o necesidades real existente. De esta forma en la Universidad de Cádiz, en concreto en la asignatura de Cultura, Políticas y Prácticas inclusivas en Educación Infantil de tercer curso del grado de Educación Infantil, se ha puesto en práctica un ApS encadenado cuyo fin ha sido solventar la situación por la que están pasando las personas sirias hoy día debido a la guerra. Para ello se ha realizado diferentes servicios a través de los cuales se ha concienciado a las personas de la situación, se ha recaudado dinero y materiales humanitarios para estas personas.

Un punto muy importante han sido las alianzas con diferentes asociaciones y entidades, las cuales han enriquecido dichos servicios y han hecho posible que los materiales y dinero recaudado haya llegado hacia sus destinatarios, personas sirias víctimas de la guerra.

Palabras clave: ApS (Aprendizaje y servicio), inclusión, justicia social, cambio social y trabajo en equipo.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El Aprendizaje y Servicio (en adelante ApS), es un movimiento pedagógico que relaciona el aprendizaje con el desarrollo comunitario dentro de un marco de respeto, reciprocidad, reflexión, etc. Pues como nos dicen Puig y otros (2007, p.11) *“El aprendizaje servicio tiene argumentos suficientes para cambiar el sentido del aprendizaje y el sentido de la ciudadanía”*

Es una estrategia socioeducativa que busca **acercar educación y comunidad**, de tal manera que trabaja en base a necesidades reales de nuestra comunidad y partiendo de ellas se proporciona un servicio a la comunidad con el fin de cubrir las necesidades existentes. Dando una definición más exacta del Aprendizaje y Servicio, podemos concretar que *“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”* (Puig y otros 2007, p.20)

En el ApS, aprendizajes y servicio van de la mano, de tal manera que los aprendizajes aportan calidad al servicio y este da sentido a los aprendizajes construidos. Además, algo fundamental de este enfoque son las alianzas que no es otra cosa que tender lazos de unión con asociaciones, entidades, etc. que nos ayuda a sacar el tema hacia adelante y cubrir la necesidad mediante de la puesta en práctica del servicio.

Trabajar a través de esta estrategia, permite además un diseño participativo, ya que es un trabajo en equipo construido entre todos/as, donde todas las voces son escuchadas, dándose un aprendizaje de construcción conjunta de manera horizontal, pues como nos dice Freire (1970, p.72) *“El educador ya no es 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”*

Para que un ApS realmente cumpla su función, es necesario que se base en un enfoque de justicia social, la cual está basada en la pedagogía de Paulo Freire a través de unos principios de diseño que profundicen en la reflexión continua del proceso y sentido y visión crítica para abordar la acción. En este sentido, y unificándolo también con lo que comentábamos anteriormente de la importancia de las alianzas, Freire (1979, p.17) nos expresa:

“El círculo de cultura revive la vida en profundidad crítica. La conciencia emerge del mundo vivido, lo objetiva, lo problematiza, lo comprende como proyecto humano. En diálogo circular, intersubjetivándose más y más, va asumiendo críticamente el dinamismo de su subjetividad creadora. Todos juntos, en círculo, y en colaboración, reelaboran el mundo, y al reconstruirlo, perciben que, aunque construido también por ellos, ese mundo no es verdaderamente de ellos y para ellos. Humanizado por ellos, ese mundo los humaniza.”

Así, podemos comprobar como la reflexión y la acción, son ejes fundamentales para el cambio social y se nutren mutuamente para evitar caer en el trabajo meramente académico y en el activismo, el hacer por hacer. Por ello, es fundamental cuando realizamos un ApS, que aquellas personas que quieran llevarlo a cabo se introduzcan en el contexto con el que van a trabajar, con el fin de que ellos/as tengan información completa y crítica sobre la problemática con la que van a trabajar, y a partir de ahí poder diseñar un servicio que se ajuste a esa realidad y esa necesidad concretas. Esta es la única manera con la que se conseguirá que el proyecto sea sentido realmente como propio por todas las personas implicadas y, así, llegar a buen puerto.

Para cerrar este apartado, nos gustaría utilizar las palabras de Puig y otros (2007, p.19) quienes muy acertadamente, a nuestro parecer, nos expresan que *“El aprendizaje servicio es una forma de educación basada en la experiencia en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión. (...) Desarrollan de manera conexa las múltiples dimensiones humanas -intelectuales, afectivas y prácticas- y cultivan la responsabilidad cívica y social”*

OBJETIVOS

Los objetivos que se querían conseguir con este ApS han sido:

- Concienciar de la situación que está viviendo el pueblo sirio
- Destruir mitos sobre los ciudadanos sirios
- Crear a personas más empáticas y solidarias capaces de realizar cambios sociales.
- Conocer formas de ayudar a las víctimas de la guerra.
- Establecer contacto con asociaciones de ayuda a los afectados.
- Ser más humanos, más humildes, compartiendo, colaborando y cooperando en sociedad
- Educar en emociones y empatía a nuestro contexto para intentar hacer de ese un lugar mejor
- Conseguir recursos materiales y económicos con el que poder ayudar a la diversidad de refugiados sirios (niños/as, mujeres, hombres, etc.)
- Contribuir para que los niños/as tengan oportunidades de vivir experiencias positivas.
- Contribuir con entidades sociales con el fin de obtener mayores conocimientos sobre el tema y distintas fuentes de apoyo que enriquecen nuestro ApS.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Este ApS se ha llevado a cabo dentro de un contexto universitario, concretamente en tercer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Ciencias de la Educación, de Puerto Real, dentro de la asignatura de Cultura, Políticas y Prácticas Inclusivas en Educación Infantil de la mención de Educación Inclusiva.

Así pues, la necesidad por el que surge tiene sus bases en la situación que está viviendo el pueblo sirio como motivo de una guerra que estalló hace 5 años y que está acabando con las vidas, oportunidades y recursos de niños/as y adultos/as. Por esta situación las personas sirias están huyendo de sus países con el fin de salvar sus vidas y poder tener nuevas oportunidades en otros países. Pero el problema está en que no existe suficiente solidaridad con estas personas, ya que cada vez se ponen más trabas para acogerlos, dejándolos en las míseras condiciones de vida como las que están sufriendo las personas refugiadas. Esta falta de solidaridad y conciencia de la situación del pueblo sirio por parte de todos y todas, hace que esas injusticias se agraven y la situación de este colectivo no mejore y sigan estando en situación de exclusión social.

Este problema podemos situarlo dentro de las diferentes dimensiones de inclusión.

Así pues, esto es un problema que entra dentro de la **dimensión política** por dos razones:

- Por un lado, este problema ha estallado debido a una guerra y esa guerra se ha originado por una situación política.
- Por otro, los acuerdos a los que están llegando desde las políticas europeas, deja mucho que desear, ya que no se está atendiendo los derechos humanos básicos de cualquier persona, tratando a este colectivo como una carga que se tienen que quitar de encima. Esto se ve, ya que les están negando la oportunidad de entrar a nuevos países y devolviéndolos a Siria. Todo esto hace que las injusticias y desigualdades que están recibiendo ese colectivo aumenten y que muchas personas, pierdan incluso la esperanza por seguir viviendo.

Igualmente, tiene cabida en la **dimensión cultura** ya que la falta de valores inclusivos que nos llegan desde los acuerdos políticos, medios de comunicación, etc., hacen que se creen mitos, los cuales se toman como verdades absolutas. Algunos de los mitos que se están creando hacia el pueblo sirio son que los refugiados son yihadistas, que no hay sitio para todos, que nos van a quitar el trabajo a los españoles, etc.

Todo esto entorpece la transmisión de valores inclusivos, es decir, todo esto hace que nos resistamos un poco a acoger a esas personas, ya que nuestra idea sobre ellos impide crear valores inclusivos como (igualdad de oportunidades, aceptación hacia todos/as, respeto, etc.), con lo cual dificulta la ayuda a estas personas, agravando y no haciendo nada por evitar la situación del pueblo sirio.

Finalmente, y en relación con la **dimensión práctica** vemos claramente que si no existen unos valores inclusivos ni una cultura inclusiva, difícilmente nuestras prácticas podrán serlo.

Para alcanzar los objetivos previamente expuestos y abordar la situación a través del Aprendizaje y Servicio, se ha de poner en relieve, y poner en valor esta situación. De esta forma se ha realizado un ApS encadenado el cual se ha dividido en tres momentos y servicios diferentes. En cada uno de ellos, se ha realizado un servicio con el fin de cubrir la necesidad en base a la que se trabajó. De forma que tres equipos, han realizado diferentes ApS, con el mismo fin, obteniendo así mayor concienciación y diferentes formas de ayuda para el pueblo sirio. A continuación, exponemos de forma general los proyectos abordados:

- Un primer ApS llamado **“Todos/as somos Siria”**. Es un primer momento de concienciación, en el cual el fin es informar a nuestro entorno de cuál es la verdadera situación que están viviendo el pueblo Sirio. Esto se realiza con el objetivo de abrir mentes y formar a personas más empáticas y solidarias capaz de ayudar al pueblo Sirio.

El servicio realizado por el equipo responsable de este ApS, consistió en realizar una charla para proporcionar a todos y todas los que asistieron una información completa acerca de la verdadera situación que está viviendo el pueblo Sirio. La charla, se realizó con la ayuda de una voluntaria de la asociación de Proderechos Humanos, quien fue una de las fuertes alianzas en este proceso.

Para informar a todo el campus universitario de dicha charla, las encargadas/os de dicho ApS, se dividieron por distintos puntos de la universidad, repartiendo una hoja informativa, sobre los puntos claves (horario, aula, temas a tratar, etc.) sobre la charla.

Además, otra forma de concienciación fue el reparto de carteles por los pasillos de la universidad. Dichos carteles contenían imágenes duras y reales de personas sirias con alguna frase llamativa. Todo esto se realizó con el fin de que esos carteles hicieran reflexionar a todo aquel o aquella que lo viera.

- Tras esta concienciación, existe un segundo momento, en el que se realiza otro ApS llamado **“Junt@s por Siria”** con el fin de hacer una recolecta de materiales, para las personas refugiadas, en el cual se ha intentado recaudar diversidad de materiales para cubrir las necesidades de mujeres, niños, hombres, etc.

El Servicio realizado por el equipo encargado de este ApS, consistió en la elaboración de un Stand, el cual contaba con diferentes materiales como marca páginas, libretas, bizcochos etc. (realizados por los miembros de dicho grupo) los cuales podían ser intercambiados por aportaciones de alimentos, mantas, pañales, kits de higiene, juguetes, material escolar, etc.



Además, se puso una hucha solidaria para todos aquellos que no podían aportar materiales y quisieran participar, pudieron hacerlo. Con esa ayuda económica se compró recursos que eran necesarios (principalmente de higiene).

Dicho Stand se llevó varios días en la entrada de la Facultad de ciencias de la Educación de Puerto Real. Los materiales recogidos fueron enviados a una asociación llamada Apoyo al Pueblo Sirio, convirtiéndose así en la alianza de este equipo.

- Y por último ha existido un tercer momento en el que se realizó un ApS llamado “**Abriendo las puertas a Siria**”. Las participantes de dicho equipo, se han encargado de recaudar dinero para ayudar a la población Siria. La forma de recaudar dinero fue a través de una ruta solidaria por el parque de los Toruños, (ubicado cerca de la facultad). Así pues, el coste para realizar dicha ruta era de 1€.

Las personas que diseñaron este ApS, realizaron un cartel para informar de la ruta y de su fin y además, durante varios días, se colocaron en las diferentes puertas de la facultad para que todos/as aquellos/as que quisieran participar e inscribirse pudieran hacerlo.

Todo el dinero recaudado, se ha destinado a Unicef, asociación que se convirtió en principal alianza del proyecto y les facilitaron materiales para que pudieran regalar el día de la ruta.

Sí decir que, aunque han sido ApS diferentes y realizados por equipos distintos, en todo momento se ha trabajado de forma cooperativa y ha sido necesaria una coordinación entre unos equipos y otros con el fin de conseguir un mismo objetivo que es ayudar al pueblo sirio. Por ello todas las personas nos hemos ayudado las unas a las otras en la realización y puesta en práctica de los distintos ApS.

EVIDENCIAS

Centrándome en el primer momento de este ApS, he de decir que para realizar nuestro servicio, es decir, la realización de esa charla de Concienciación, nos coordinamos en todo momento con la asociación de Proderechos Humanos (APDHA), nuestra alianza en este proyecto, ya que es una asociación que trabaja con el fin de ayudar a estas personas en riesgo de exclusión social y que mejor que ellos/as para aportarnos información real y completa en base a la experiencia propia.

La charla se realizó en un aula de la universidad. Fue un aula espaciosa, con el fin de que pudieran acudir todo aquel o aquella que quisiera. Finalmente la asistencia fue elevada y variada, ya que asistieron desde alumnos y alumnas de la universidad, algunos profesores e incluso algunas personas externas al ámbito universitario.

Así pues, fue una voluntaria de dicha asociación la que participó en dicha charla junto a nosotras/os. Para realizar la charla con éxito, tuvimos que ponernos de acuerdo en diferentes puntos como: el tiempo que iba a hablar cada una/o, la temática de la que se encargaría la voluntaria y nosotros/as, etc. Siempre buscando el mismo fin que es concienciar de la situación de pueblo sirio. Terminamos viendo oportuno, que nosotros/as íbamos a empezar introduciendo el tema, pero dejaríamos a la compañera de APDHA contar todo detalladamente, ya que nadie mejor que ella que se dedica y trabaja para ayudar a estas personas, concienciando de lo que está pasando.

Así pues el tema se introdujo, explicando a los asistentes la necesidad por la que estábamos trabajando y concienciando de la importancia que tenía trabajar sobre dicha necesidad para ayudar a mejorarla, esto se realizó a través de un video. El video hablaba de Aylan, el niño que murió ahogado tras intentar huir de la guerra. Este video fue expuesto, con el fin de que a través de historias reales conocieran y reflexionaran sobre la situación que se está dando en pleno siglo XXI, mientras nosotros seguimos mirando a un lado sin hacer nada

La compañera de APDHA se encargó de contar de manera más específica y detallada, la verdadera situación del pueblo sirio y de los refugiados. También se ha encargado de desmentir muchos mitos que se tiene hacia este colectivo, con la intención de concienciar a los/as que asistieron a la charla de las injusticias que está sufriendo el pueblo sirio, así como de la grave y mísera situación en la que están viviendo. Eso lo hizo a través de fotos, noticias y videos reales.

CONCLUSIONES

Realmente, todos los objetivos que nos planteamos se han cumplido y hemos podido gracias a la colaboración de todos y todas contribuir para disminuir las necesidades y penurias tan graves que están sufriendo las víctimas de la guerra de Siria.

Desgraciadamente, son miles y miles de personas las que están en dicha situación, y difícilmente podemos hacer desaparecer la necesidad, por ello es fundamental e importantísimo continuar luchando y colaborando por intentar que cada vez seamos más en esa lucha por conseguir disminuir las penurias e injustas situaciones de vida que están viviendo estas personas y que desgraciadamente sigue siendo una situación real actualmente.

Seguir realizando iniciativas de este tipo, puede provocar cambios sociales, ya que este ApS, no solo ha sido una actividad de clase, ha sido una actividad innovadora que va mucho más allá del ámbito universitario. Con este ApS encadenado y sus correspondientes servicios, todos y todas hemos luchado a través del trabajo en equipo por el bienestar del otro/a, dejando a un lado el individualismo social y la falta de empatía.

Hemos conseguido cambios sociales, que proporcionan una mayor justicia social. Así pues conseguimos una mayor inclusión social, ya que el fin en todo



momento ha sido proporcionar recursos de diferente tipo a aquellas personas que no lo tienen con el fin de que tengan una mayor situación de vida.

Además esta forma de trabajar fomenta el verdadero fin que debe tener la educación y es involucrarse en lo social. Así pues a través de este ApS, además de cubrir una necesidad existente, hemos aprendido al mismo tiempo que realizábamos el servicio, ya que ha sido necesaria la búsqueda de información para conocer a la perfección la situación con la que íbamos a trabajar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Connell, R.W. (1993) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España

Puig, J.M. (coord.) (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro

Puig, J.M. (coord.) (2015). *11 ideas claves ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje Servicio?* Barcelona: Grao

¿CÓMO CONOCEMOS LOS INTERESES Y LAS NECESIDADES DE NUESTRO ALUMNADO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD?

Benítez Gavira, Remedios¹, Sanchez Calleja, Laura² y García García, Mayka³

Universidad de Cádiz, España

¹e-mail: r.benitez@uca.es, ²e-mail: lauradelasflores.sanchez@uca.es,

³e-mail: mayka.garcia@uca.es

Resumen. Este trabajo se centra en explicar la puesta en práctica de dos técnicas, con una orientación inclusiva, que nos permiten conocer y aproximarnos mejor a nuestro alumnado y a su propia realidad. Estas técnicas son la *presentación personal escrita* y el *fotolenguaje*. Se utilizan en una de las asignaturas de formación básica pertenecientes a cuarto curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. El objetivo que se persigue con su puesta en acción es el de comprender las características de nuestro alumnado, e identificar necesidades, intereses y expectativas, lo que nos ofrece la posibilidad de determinar necesidades de apoyo, en caso que lo requiera. También favorecen una mejor comunicación entre el profesorado y el alumnado a través de la generación de un clima de confianza con el estudiante, donde se sienten escuchados y tenidos en cuenta, entendiendo la importancia que tienen para nosotras como docentes. Al mismo tiempo, el uso de estas técnicas permite que se puedan ofrecer distintos modos de recoger información del alumnado partiendo del hecho de que para cada persona, es más fácil y accesible una estrategia u otra, con lo que se diversifican los formatos de interacción con la realidad y los formatos de producción.

Palabras clave: Atención a la diversidad, educación inclusiva, escritura, fotolenguaje, enseñanza universitaria.



MARCO TEÓRICO

Una educación de calidad que atienda a la diversidad de todo nuestro alumnado es posible en la universidad. Este trabajo se inserta en el desarrollo de un conjunto de prácticas pedagógicas incorporadas intencionalmente al currículo formativo del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, de manera específica en asignaturas relacionadas con la equidad educativa. Estas prácticas, presentadas en otros trabajos, como el aprendizaje cooperativo, el Aprendizaje y Servicio, el diseño universal de aprendizaje, estrategias de educación emocional o parejas pedagógicas suponen una clara apuesta por el desarrollo de una universidad inclusiva. En este sentido consideramos que “(...) no desarrollar nuestra labor docente en las etapas educativas obligatorias no debe ser la excusa para un desempeño docente no inclusivo. Estamos convencidas (las docentes implicadas en el proyecto) que es posible hacerlo también en la universidad” (García García & Benítez Gavira, 2014, p.70).

Este trabajo pone en valor la importancia de conocernos y comprendernos para poder trabajar juntos/as (Parages & López Melero, 2012). Por eso, consideramos que es necesario hacer explícito desde las aproximaciones a nuestro alumnado la necesidad de conocerlo(nos) desde el inicio de comenzar la relación con la intencionalidad manifiesta de hacer emerger la voz de nuestros/as estudiantes. Queremos, con esta aportación, testimoniar que tomar como punto de partida la voz y las experiencias del alumnado es un elemento imprescindible para la mejora de nuestra actividad docente (Calvo & Susinos, 2010) y la práctica de una educación participativa.

Siguiendo a Sola & Moreno (2005) las competencias necesarias para poder llevar a cabo los objetivos de este tipo de educación, orientada desde la confianza y el conocimiento mutuo son:

- Conocer las características personales del alumnado y sus posibilidades.
- Prestar atención a las distintas situaciones que pueden presentar en cuanto a la experiencia de aprendizaje (motivación, madurez, intereses personales, etc.).
- Guiar al alumnado en el uso de los distintos y diversos recursos de información disponibles.
- Facilitar estrategias que potencien la actividad del alumnado en el aprendizaje autónomo.
- Ofrecer ayuda y apoyo a cada alumno/a desde el conocimiento del mismo/a, según sus intereses y necesidades a lo largo del proceso de aprendizaje, acercándonos a su realidad.

Entendemos que es especialmente importante conocer al alumnado y sus posibilidades para poder acercarles el currículum,, es más para posibilitar su

construcción a partir de todos y todas, facilitando con ello su representación en el mismo (Torres, 2011). No es fácil ayudarles a conseguir los retos que se proponen en la asignatura si no conocemos sus intereses, sus propios retos y sus posibilidades de éxito. Para ello, hemos ido descubriendo el valor que pueden tener, como herramientas de autoconocimiento, conocimiento mutuo y conocimiento compartido, la escritura y las imágenes, que en este trabajo se concretarán en presentaciones escritas y en fotolenguaje.

En relación con la primera, podemos ver que las técnicas de escritura como presentación personal en el aula desde la didáctica (Romera Castillo, 1988) se refieren a dos procesos distintos, por un lado la composición y, por otro, la redacción. La redacción supone manifestar de forma escrita tus sucesos anteriores, acordadas o pensadas con anterioridad a su realización; mientras que la composición se concreta en crear desde la nada, un diseño que aspira, en lo posible, a iniciar la expresión estética del conocimiento de sí mismo/a para la otra persona. Romera Castillo (1988) propone basar la expresión escrita en la motivación, que puede ser interna, como puede ser presentarse, hablar sobre sí mismo/a, de su conocimiento interior o externa, en relación al otro/a, a las experiencias y lecturas realizadas, a las situaciones del momento o los medios audiovisuales. Y a este respecto, considera fundamental la labor del profesorado.

Por su parte, en relación con el fotolenguaje, podemos apuntar que, esta técnica desarrollada en Francia (Romero et al. 2012), se utiliza con varias finalidades, la de aprender una técnica narrativa de evaluación para el alumnado; fomentar la confianza y la cohesión del grupo y recopilar información acerca de la vivencia pasada del alumnado en la orientación del mismo; observar y comprender las emociones que le genera su situación presente como discente y sobre sus expectativas e inquietudes de futuro (Romero Rodríguez & Lugo Muñoz, 2014). Como veremos a continuación, esta experiencia propuesta al alumnado sitúa en el “contenido” de la asignatura la base sobre la que comenzar partiendo de su propia experiencia y vivencias.

OBJETIVOS

El objetivo principal que nos marcamos con este trabajo es el de compartir la reflexión que realizamos en relación con la puesta en acción de distintas estrategias o herramientas con un sentido inclusivo. Estas nos permiten identificar y comprender las necesidades e intereses del alumnado con el fin de atender a la diversidad con la que nos encontramos dentro de las aulas universitarias, desde el ofrecimiento a cada persona de la posibilidad de verbalizar y expresar lo que realmente quiere y necesita, respetando su individualidad. Además de ofrecer a nuestro alumnado las vivencias de las mismas para su futura docencia, lo que contribuye a la construcción de un clima de aula inclusivo.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La práctica que presentamos en este trabajo se centra en dos técnicas empleadas para conocer al alumnado desde sus necesidades e intereses al inicio de una asignatura de último curso de su formación en el Grado de Educación Infantil. Dentro de la corriente inclusiva en la que nos reconocemos como docentes, queremos ofrecer a nuestro alumnado distintas estrategias o herramientas para que puedan expresar y tomar conciencia de sus propias necesidades y características, aumentando con ello la toma de conciencia y su autoconocimiento. Apostamos por lo vivencial en el sentido de que es mejor que experimenten dichas técnicas a que se las contemos desde una posición teórica. Lo que a su vez se convierte en un recurso que el propio alumnado puede utilizar cuando trabaje en un futuro como maestros y maestras de Educación Infantil.

Las dos técnicas que empleamos son el fotolenguaje y la presentación individual escrita. Ambas, son diferentes a la vez que se convierten en recursivas en el contexto de la propia asignatura. La primera se caracteriza por ser más visual, experiencial, sensible y manipulativa, a su vez desconocida por el alumnado, y la segunda más “académica”, socializada y conceptual. Estas dos técnicas, nos permiten conocer la voz de nuestro alumnado que principalmente ha estado supeditado a escuchar en las aulas, desde una opción educativa tradicional, sin poder expresarse. Ello nos hace plantearnos el interrogante de cómo vamos atender a la diversidad del aula si no escuchamos a los/as protagonistas principales, cómo vamos a incluirles sin escuchar lo que tienen que decir sobre ellos/as mismos/as, cómo vamos a acercarnos al aprendizaje si no sabemos nada de ellos y ellas. Desde este enfoque, compartimos la visión de Fielding (2011, p.38) cuando afirma que “jóvenes y adultos son compañeros y co-creadores de una concepción del aprendizaje y del vivir más amplia y más generosa”. Lo cual favorece “la educación centrada en la persona y la comunidad democrática” (Fielding, 2011, p.37), donde lo personal ocupa el lugar que le pertenece.

A continuación, explicamos brevemente en qué consiste cada una de las técnicas y cómo las empleamos, dentro de nuestras aulas.

Fotolenguaje.

Es según Vellvé (1984, p.108), una técnica que “lleva al individuo a la palabra y a la comunicación verbal a partir de la imagen”. Se enmarca dentro de la categoría de proyectivas y se implementa principalmente en la orientación vocacional/profesional para determinar las características personales, así como para la detección de necesidades en los programas de orientación profesional (Romero et al. 2012). Desde estas premisas y ofreciendo otra forma de comunicarnos, distinta a la que normalmente estamos acostumbradas como alumnado dentro de las aulas, las

imágenes, empleamos esta técnica de la siguiente manera. En un primer momento proyectamos una imagen para todo el grupo donde le pedimos que miren desde la quietud y la conexión consigo mismos/as. Para que en un papel en blanco puedan escribir todo aquello que les venga en ese momento. Una vez que han acabado, hacemos una puesta en común donde, al verbalizar lo que han escrito, ponen en juego, sus necesidades, sus características, sus recuerdos, sus preocupaciones, sus intereses, en definitiva, quienes son. La actividad continúa con una reflexión sobre el momento en el que se encuentran (acabando sus estudios universitarios) para que identifiquen sus miedos y sus expectativas. Para lo que se les muestra un total de 30 imágenes diferentes. Las indicaciones que se les ofrece es que pueden elegir una misma imagen para identificar ambos aspectos solicitados o como máximo una imagen para cada uno de los mismos, nunca más de una. Como se puede observar, el uso que hacemos de esta técnica es para conocer a nuestro alumnado de otra forma diferente, más cercana al momento en el que se encuentran, lleno de incertidumbres y preocupaciones ante la culminación de una etapa de su vida y la apertura de una nueva como puede ser el acceso al mundo laboral.

Presentación individual escrita.

El primer día de clase es muy importante para crear una buena relación y clima entre profesorado y alumnado (Freire, 1994). Debemos conocer lo mejor posible sus características, intereses, retos, miedos y necesidades que perciben sobre sí mismos y sobre su grupo-clase. Para ello la presentación individual se torna como una herramienta adecuada para conseguirlo. De forma escrita el alumnado dialoga consigo mismo/a y con su docente, ofreciéndole información sobre lo que quiere que sepa de él o ella y sobre cómo se siente y se percibe como parte del grupo. Concretamente se le solicita que escriba un relato o que responda a las siguientes preguntas, que le sirven de guión: ¿Quién y cómo eres?, ¿qué te gusta hacer y cuáles son tus aficiones?, ¿cómo has llegado hasta aquí y por qué decidiste estudiar esta carrera?, ¿cuáles son tus retos personales y académicos?, ¿qué esperas de esta asignatura?, ¿cuáles son tus carencias y necesidades individuales y cuáles las de tu grupo?, ¿colaboras ayudando en alguna organización o asociación?

E incluso se le da la opción a no contestar algo si no quiere, respetando así sus propias decisiones. Previamente se ha creado un clima tranquilo, agradable y cercano de diálogo en el aula. Las docentes explicitan de manera previa algunas de sus vivencias, emociones y sensaciones.

EVIDENCIAS

Dentro de este apartado, vamos a enunciar aquellos aspectos que consideramos relevante o de valor y que emergen de nuestra experiencia con estas técnicas.



Aportaciones del fotolenguaje.

Esta técnica nos ofrece una vía de acercamiento al alumnado, ya que cuando la ponemos en juego les sorprende. En el hecho de “poner palabras” a lo que les despierta la imagen, descubren y nombran sus propias necesidades, intereses, características, etc., Es decir, nos hablan de quienes son, de cómo se sienten y del momento en el que se encuentran, descubriendo ellos y ellas mismas aspectos propios de los que no habían tomado conciencia, aumentando su propio autoconocimiento como individuo y también como grupo. Nos referimos al primer momento descrito anteriormente.

Al mismo tiempo esta técnica nos permite reflexionar y hacer visible que cada persona construye la realidad de una forma distinta (Foreman & Ligoiz, 2009) y que lo hacemos desde nuestras propias necesidades, desde nuestras experiencias y vivencias previas, desde nuestros intereses y desde nuestras características personales y que, por tanto, la diversidad es algo que nos acompaña y que es inherente a la condición humana. Al mismo tiempo reflexionan sobre la importancia de escuchar a la otra persona para comprenderla y relacionarse con ella, desde la asertividad y la empatía teniendo y siendo consciente de lo propio.

Aportaciones de la presentación personal escrita.

En relación a el relato inicial o presentación personal podemos apuntar que este instrumento nos ha proporcionado mucha información relevante tanto individual como del grupo. Tras el análisis de las mismas podemos apreciar que el alumnado nos ofrece información en relación particular y significativa para él/ella, cómo dónde reside durante el transcurso de la asignatura (lo que expresa con frecuencia cuando se aleja de su núcleo familiar), sus intereses generales y en relación a la materia, sus retos futuros, sobre su equipo y su grupo-clase, lo que espera de la asignatura y sus necesidades individuales y como grupo

Las respuestas a las preguntas de presentación manifiestan que los retos que exponen están íntimamente relacionados con la finalización y superación de la carrera, lo que entendemos debido al momento académico en el que se encuentran inmersos. Las presentaciones personales son escuetas, basadas en gustos y aficiones. La “vocación” sigue apareciendo innumerables veces, relacionada con la pregunta ¿por qué has decidido estudiar esta carrera?, lo que denota la escasa influencia en la construcción de su identidad profesional de los propios estudios. Con respecto a las necesidades personales que explicitan tener, en su mayoría no las escriben y las personas que lo hacen exponer superar su timidez, algo curioso cuando en las clases suelen hablar con relativa naturalidad.

CONCLUSIONES

Pensamos que es imprescindible para que los futuros maestros y maestras sepan escuchar las necesidades de su alumnado, ofrecerles ejemplos de diversas técnicas y herramientas para que puedan realizarlo, proporcionándole los tiempos para que lo realicen desde su propia vivencia y experimentación. La práctica en el aula de estas técnicas ofrecerá al alumnado, no solo la atención que precisa, sino además las competencias para escuchar a su futuro alumnado, pues como dice el proverbio enunciado por el filósofo chino Confucio “Me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí”. El alumnado se siente escuchado y comprendido, ve que sus necesidades son atendidas y sus intereses se tienen en cuenta, en la práctica y viéndose reflejado/a en el curriculum. Esto lo manifiestan tanto en sus presentaciones individuales como en el fotolenguaje que es expresado en público para sus compañeras y compañeros de aula. Tomando el lugar que realmente le corresponde como protagonista dentro del aula.

El uso de diversas técnicas o herramientas nos permite llegar a un mayor número de personas, debido a que si diversificamos las posibilidades cada cual puede encontrar la que mejor responda a lo que necesita o es de su interés. Así, parte del alumnado se sintió más cómodo haciéndolo solo para que el docente le escuche, realizando su expresión escrita y otras personas manifestaron que se sentían más cómodas expresándose con un lenguaje más informal para todo su equipo de clase.

Consideramos que es esencial, relevante e insustituible el poder compartir prácticas que se ponen en juego dentro de las aulas y que nos ofrecen posibilidades de acercarnos más a nuestro alumnado desde una vertiente más humana. El alumnado lo conforma muchas personas con peculiaridades, intereses y necesidades distintas que deben estar reflejadas en el curriculum, en la práctica del aula y en nuestro pensamiento. La información recogida a través de las herramientas empleadas nos proporcionan una ayuda extra para conectar con nuestro alumnado, con su entorno y con el momento vital en el que se encuentran. Aproximándonos como docentes a sus necesidades e intereses para construir de forma conjunta diversos aprendizajes relacionados con los Fundamentos Pedagógicos de las Necesidades Educativas en la Infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Calvo, A. & Susinos, T. (2010). Investigación sobre innovación y cambio sostenible en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 75-88.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 31-61.
- Foreiras, A. & Ligoiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: Editorial UOC.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García García, MC. & Benítez Gavira, R. (2014). Comprometiéndonos con “nuestra escuela”: un proyecto de Aprendizaje-Servicio para una formación del profesorado inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (2), 69-83.
- Parages, M.J. & López Melero, M. (2012). Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 83-94.
- Romera Castillo, J. (1988). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Playor.
- Romero Rodríguez, S., Álvarez Rojo, V., García Gómez, S., Gil Flores, J., Gutiérrez Rodríguez, A., Seco Fernández, M., Jaén Martínez, A., Martín Padilla, A., Martínez del Río, C. & Molina García, L. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *REOP*, 23 (2), 4-21.
- Romero Rodríguez, S. & Lugo Muñoz, M. (2014). *Aprendizaje desde el ser en el aula universitaria*. I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide (20 y 21 de noviembre). Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/28019>
- Sola Martínez, T. & Moreno Ortiz, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, 123-143.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Vellvé, O. (1984). Fotolenguaje: un caso concreto de educación con la imagen. *Documentación Social*, 55, 107-114.

“PERFIL DEL DOCENTE INCLUSIVO Y LA FORMACIÓN INICIAL, PRÁCTICAS INNOVADORAS Y EXPERIENCIAS DE ÉXITO”

**Viramontes Campos, Otoniel¹, Gómez Castillo, Rosa Isela²
Balderrama Ruedas, José Alfredo³, Díaz Domínguez, Pedro José⁴**

Escuela Normal Ricardo Flores Magón, México

¹e-mail: otoniel.viramontes@enrrfm.edu.mx, ²e-mail:

rosy.gomez@enrrfm.edu.mx,

³e-mail: jose.balderrama@enrrfm.edu.mx, ⁴e-mail: pedrojosediaz33@gmail.com.

Resumen. La siguiente investigación pretende dar a conocer como las Escuelas formadoras de docentes mediante sus programas, subsanan y preparan a los futuros docentes en las diferentes situaciones que se presentan en las escuelas de prácticas las cuales se caracterizan por los altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social, el docente como uno de los principales actores sociales le compete completamente la atención a estas problemáticas.

De acuerdo a planes y programas vigentes para la educación formal inicial se realizó la revisión del perfil de egreso en los programas de LEPri (Diario Oficial de la Federación, 2012) y LEPre (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, 2012) en los cuales se expresan en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo, al igual señala conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión y en concreto los que tienen que ver con el perfil docente inclusivo, en sus competencias genéricas se tiene la de “Actúa con sentido ético” en donde resalta que debe respetar la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género y en las competencias profesionales con la de “Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

Palabras clave: Inclusión, Diversidad, Formación docente, Políticas Educativas.



La práctica docente es un proceso complejo, este trabajo pretende hacerlo desde la formación docente inicial, y todavía más rico en el sentido de hacerlo teniendo en cuenta la inclusión como la vía para desarrollar una práctica de excelencia.

En este caso se habla de la escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón ubicada en Saucillo, Chihuahua, región caracterizada por ser eminentemente agrícola, con algunos negocios de diversa índole ya establecidos así como la instalación de maquilas que dan sustento y apoyo económico a la comunidad.

Esta institución ofrece entre otros aspectos complementarios a la formación, la licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria. Se compone de aproximadamente 500 alumnas cuya característica principal es la de ser mujeres, además de consistir en un internado para las mismas; con las implicaciones de que se ofrece además de los aspectos académicos, apoyos asistenciales. Para cada uno de los rubros que requiere la magnitud de una institución formadora de docentes cuenta con personal preparado exprofeso.

Se impone en el tema del Perfil Docente Inclusivo (PDI), ante la diversidad a la que se enfrentan las alumnas al egresar de la institución en la que se labora se percibe que el PDI que se desarrolle en los centros de formación inicial es de gran importancia para el alumnado de nuestro país, y esto es porque los docentes egresados trabajaran con esa gran diversidad y en muchos de los casos sin la ayuda profesional que en muchos casos se requiera como la presencia y trabajo de los USAER (La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular).

A partir de esta realidad, es evidente que las Escuelas formadoras de docentes mediante sus programas, puedan subsanar y preparar a los futuros docentes en estos tipos de casos, según (Booth & Ainscow) América latina se caracteriza por los altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social, el docente como uno de los principales actores sociales le compete completamente la atención a estas problemáticas. Y es que desde 1992 que se desarrolla el acuerdo nacional para la modernización básica, aunque se enfoca a la educación básica y el uso de los recursos para fortalecerla, se anexa la instrucción de incluir en la educación normal porque es la que capacita y forma al personal docente de la educación básica.

Para la revisión del perfil de egreso es necesario revisar los programas de LEPrI (Diario Oficial de la Federación, 2012) y LEPre (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, 2012) en los cuales se expresan en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo, al igual señala conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión y en concreto los que tienen que ver con el PDI, en sus competencias genéricas se tiene la de “Actúa con sentido ético” en donde resalta que debe respetar la diversidad cultural, étnica, lingüística y de

género y en las competencias profesionales con la de “Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación” en esta misma nos dice que:

- Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación a través de actividades de acompañamiento.
- Atiende a la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el dialogo intelectual.
- Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.
- Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía.
- Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos. (Diario Oficial de la Federación, 2012)

En cuanto a la organización de la malla curricular de este plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria y plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar, constituyen en iguales condiciones 5 ejes o trayectos formativos los cuales se interrelacionan para lograr un cumplimiento de dichas competencias que este pretende desarrollar. Uno de los ejes al cual tiene entre sus consideraciones la inclusión, es el trayecto Psicopedagógico el cual se define de la siguiente manera:

El Trayecto Psicopedagógico considera al docente como un profesional del aprendizaje, de la formación y la enseñanza. Fortalece en el futuro maestro el sentido de su quehacer como educador a partir del análisis de las diferentes corrientes de pensamiento pedagógico, psicológico, filosófico y social, que le permite comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo. De igual manera favorece el reconocimiento de las políticas que subyacen a los cambios curriculares y las innovaciones de la enseñanza que se presentan en el sistema educativo.

Responde a los saberes necesarios para el trabajo docente y recupera la dimensión formativa de las disciplinas relacionadas directamente con la educación, así como de otras ciencias sociales, permitiendo la construcción de marcos explicativos de carácter histórico, filosófico y valorativo.

Se pretende que el futuro maestro desarrolle perspectivas sobre el trabajo docente desde un enfoque amplio, el cual le permita comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo, especialmente dentro del aula escolar, con el fin de participar en el diseño y aplicación de situaciones y estrategias didácticas acordes al nivel escolar donde desempeñará su actividad profesional.



Finalidades formativas:

Con los cursos contemplados en este trayecto de formación se pretende:

- Impulsar el desarrollo de la identidad profesional, a partir del reconocimiento de las dimensiones que estructuran el trabajo docente, para fortalecer el compromiso y la responsabilidad con la profesión.
- Promover una formación psicopedagógica que les permita indagar, comprender y analizar las problemáticas centrales de la realidad educativa relacionadas con su práctica docente.
- Crear ambientes propicios para el aprendizaje, considerando la diversidad y complejidad en el aula, las interacciones entre los sujetos, las relaciones con los contenidos y los aspectos estructurales.
- Propiciar el desarrollo de los valores universales para concebir a la educación como un derecho de todos los seres humanos.
- Favorecer el estudio de la historia de la educación en México para ubicarla en un contexto temporal amplio, que relacione al presente con el pasado y con escenarios de futuro.
- Posibilitar la adquisición de los elementos teórico-metodológicos para comprender las características actuales de la educación básica en nuestro país.
- Promover el reconocimiento y la revalorización de las diferencias como principios para la atención educativa a la diversidad, fomentando la igualdad y la inclusión en una escuela para todos (Diario Oficial de la Federación, 2012)

Y aunque el trayecto formativo este conformado por 16 cursos, solo 3 cursos abonan directamente al PDI, los cuales son:

Curso	Semestre
Atención a la diversidad	5°
Diagnostico e intervención socioeducativa	6°
Atención educativa para la inclusión	7°

Lo que se trabaje en estos 3 cursos deberá de abonar al PDI de los estudiantes en formación inicial. Es de gran preocupación de que así sea, ya que como marca la Ley General de Educación, en su Artículo 41, enuncia que “la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios” (Diario Oficial de la Federación, Ley General de Educación, 2015). El docente es entonces aquel actor que de primera mano debe velar por el cumplimiento de este derecho de todos los alumnos.

Atender las necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y la participación (NEE y BAP) es un reto dentro de la formación docente, contempla un mundo de conocimiento que a través de la voluntad y sobre todo el compromiso puede ser adquirido. Nuestra institución cuenta con un recurso federal denominado programa de fortalecimiento de las escuelas normales proFEN y en su partida 2015, “innovación educativa para fortalecer la competitividad académica de la escuela normal” brindó la oportunidad de la realización del V congreso de educación especial: “escuela inclusiva”, este se llevó a cabo los días 20 y 21 de abril de 2016 en las instalaciones de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, con la intención de fortalecer las competencias profesionales de las estudiantes normalistas y así mejorar las practicas docentes en cuanto a la inclusión educativa.

La relevancia del congreso radica en brindar a las estudiantes, a los docentes y al público en general concepciones teórico metodológicas y nociones prácticas, sobre la atención educativa de los alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales).

La pertinencia queda enmarcada en el fortalecimiento de la etapa inicial de la formación de las estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, así como contribuir al perfil de egreso, a través de la asistencia y participación activa, en todas las conferencias y talleres los cuales permiten conocer, detectar, canalizar y atender a los niños con NEE.

Coordinado por el cuerpo académico “**Didácticas especializadas y políticas educativas**”. Se favoreció la misión institucional: *Formar Licenciadas en Educación Preescolar y Primaria, con calidad académica, y un gran espíritu de servicio social y pedagógico.* Además de contribuir al logro de la visión: *Somos una institución de educación superior en proceso de certificación que forma profesionales de la educación; con Cuerpos Académicos y redes de colaboración e intercambio académico en los ámbitos nacional e internacional con las Escuela Normales e instituciones de Educación Superior que oferta las licenciaturas en educación que responden a la demanda educativa de la sociedad actual en el nivel básico en el estado de Chihuahua;*



con personal directivo, docente y de apoyo, capacitado y actualizado en los Programas Educativos y en el uso de las nuevas tecnologías; en búsqueda permanente de la Competitividad Académica a través de la innovación educativa. La distingue el compromiso, justicia social, equidad, respeto, sentido humanista, además del sistema de internado que cubre las necesidades asistenciales de sus estudiantes.

Las actividades del congreso iniciaron con la inauguración, donde se contó con la validación de las autoridades educativas, docentes alumnas y maestros de la región, los cuales presenciaron la conferencia magistral del Doctor Eliseo Guajardo, catedrático de la Universidad Autónoma de Morelos, titulada “La formación inicial de los profesores para la educación inclusiva” en la cual se dieron a conocer planteamientos importantes sobre nuestra función y la importancia de la Escuela Inclusiva.

Los diferentes talleres, dieron muestra de la teoría básica y metodológica hasta actividades prácticas, donde los asistentes se dieron la oportunidad de realizar pequeños ejercicios y actividades de gran utilidad en nuestra labor como docente. Las áreas atendidas fueron debilidad visual, auditiva, intelectual, trastorno con déficit de atención e hiperactividad, autismo, psicomotricidad, entre otros.

Las ponencias estuvieron a cargo de diferentes Profesores de la Escuela Normal, de La Universidad Pedagógica Nacional Campus Chihuahua y Campus Delicias; las temáticas fueron elegidas con la intención de fortalecer aquellas áreas que las alumnas detectaron con más necesidad durante la práctica; se puntualiza que la malla curricular en la educación normal no atiende en su totalidad temáticas de gran importancia y requieren atención.

Como conclusión y tras la necesidad de favorecer el proceso de inclusión dentro de las escuelas de práctica de nuestras alumnas en formación se pretende que cada alumna diseñe un proyecto de intervención basado en el diagnóstico de su grupo de práctica el cual involucre a todos los alumnos en la dinámica escolar, a través de la promoción de valores que favorezcan la participación y convivencia de éste dentro de las escuelas de prácticas y así, incidir en las diferentes áreas del desarrollo del niño: emocional, social, afectivo y escolar por medio de la formación de ambientes de aprendizaje inclusivos que lleven a la escuela el alcance de la calidad educativa por medio de la igualdad de oportunidades entre sus miembros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Diario Oficial de la Federación. (Lunes 20 de Agosto de 2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de

Educación Preescolar. *Diario Oficial de la Federación, Organo del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.*

Diario Oficial de la Federación. (20 de Abril de 2015). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación, Organo del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.*

Diario Oficial de la Federación, D. (Lunes 20 de Agosto de 2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. *Diario Oficial De la Federación, Organo del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.*

SEP. (2010). *Alianza por la calidad de la Educación.* México, DF: SEP.

SEP. (2010). *Programa Escuelas de Calidad. Modulo IV. Guía para facilitar la inclusion de los alumnos y alumnas con discapacidad.* México, DF: SEP.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN EJEMPLO DESDE LA PRÁCTICA UNIVERSITARIA

González-Falcón, Inmaculada¹, Carrasco Macías, M^a José², Moya Maya, Asunción³, García Rodríguez, M^a del Pilar⁴

Departamento de Educación. Universidad de Huelva, España

¹e-mail: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es, ²e-mail: mjcarra@dedu.uhu.es,

³e-mail: asuncion@dedu.uhu.es, ⁴e-mail: mpgarcia@dedu.uhu.es

Resumen. En este trabajo se presenta el proyecto de innovación educativa que se realiza en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Huelva al objeto de mejorar la formación teórico-práctica de este alumnado universitario en gestión de la diversidad. La finalidad es tratar de cambiar la mirada de los estudiantes y su relación con los niños y niñas de forma que todo el proceso de enseñanza/aprendizaje se construya con *ojos de niño* (Tonucci, 2016; 2012). Trabajar con la infancia implica conocer, reconocer, comprender, amar y defender a los niños y niñas. Para ello, se hace imprescindible desarrollar una pedagogía de la escucha (L'Ecuyer, 2012; Romera y Martínez, 2009) en la que estén presente las voces de todos y cada uno de los niños y niñas. La experiencia que se presenta indaga justamente en mejorar esta competencia en los futuros maestros y maestras de educación infantil. El objetivo es que el alumnado universitario aprenda a diseñar sus actuaciones didácticas con y a partir de los niños y niñas, y no sólo para los niños y niñas. Se reconoce y valora la diversidad y se aplican distintas acciones lúdicas en el laboratorio de innovación docente "La ciudad del arcoíris" (www.uhu.es/arcoiris) que posibilitan la inclusión y participación activa de los niños y niñas. Los resultados enfatizan la necesidad de seguir apostando por un modelo pedagógico de todos y para todos, por una concepción positiva de la infancia y por la colaboración universidad-escuela desde la formación inicial de los futuros docentes.

Palabras clave: diversidad, inclusión, formación inicial, educación infantil, aplicación práctica.



INTRODUCCIÓN

A nadie se le escapa que trabajar hoy en la escuela implica atender a la diversidad. La diversidad constituye uno de sus rasgos fundamentales y actualmente, debido a la globalización, flujos migratorios, tipos de familias y ritmo acelerado y cambiante de la sociedad de hoy (entre otros factores) se ha visto acentuada más si cabe. Sea como fuere, trabajar con niños y niñas implica hoy, y ha implicado siempre, trabajar con personas diferentes. Cada niño y cada niña construye su propio mundo, se expresa según sus propios lenguajes, desarrolla distintas capacidades, muestra diferentes intereses, distintas habilidades, aprende según distintos ritmos y estilos y están condicionado, positiva o negativamente, en función de distintos elementos genéticos y sociales. La principal función de la escuela es conocer todos esos factores y, además, comprender y amar a los niños y niñas. Atender a la diversidad, desarrollar el principio de inclusión, apostar por una escuela por y para todos no solamente es el fin, el motor, la brújula sino también el camino, el método, la única práctica posible para que los niños y niñas puedan desarrollar su máximo potencial y aprendizaje. Llevar a la práctica este principio pasa ineludiblemente por situar al niño y a la niña (a todos sin excepción) en el centro de nuestro discurso pedagógico y articularlo, también en su dimensión práctica, desde una concepción positiva de la infancia. Es decir creer en nuestros niños y niñas, pensar y actuar tomando como referencia la capacidad, el potencial y el saber ser, hacer, pensar y relacionarse de nuestra infancia.

Aunque esta máxima es conocida y reconocida por los estudiantes de Ciencias de la Educación, lo cierto es que muy pocos saben cómo “hablar”, cómo comunicarse con los niños y niñas. En todas las materias se les insiste en la necesidad de individualizar la enseñanza y en muchas de ellas se entrenan programando y planificación unidades didácticas o proyectos de trabajo. Sin embargo, en muy pocas ocasiones los estudiantes universitarios las aplican y evalúan y en menos aún conocen, comprenden y escuchan a los niños y niñas antes de diseñar sus actuaciones educativas. ¿Cómo se puede responder a la diversidad si desde el inicio los niños y niñas ni siquiera están presentes en el diseño de las acciones educativas? ¿Cómo es posible construir una escuela de todos y para todos si en su configuración no estamos todos y todas? ¿Cómo conseguiremos que los futuros docentes lleven a cabo una escuela inclusiva si en su formación inicial no se les forma ni la vivencian?

Las preguntas anteriores son las que han originado el proyecto de innovación que exponemos a continuación y que se articula en torno a los siguientes objetivos.

OBJETIVOS

- Ofrecer a los estudiantes del Grado de Educación Infantil un marco en el que poder relacionarse con los niños y niñas de una manera lúdica y espontánea.
- Reconocer la importancia y necesidad de desarrollar la pedagogía de la escucha o escucha activa con los niños y niñas.
- Aplicar la pedagogía de la escucha, identificar los elementos significativos

y reconocer el valor pedagógico de la experiencia lúdica.

- Diseñar ambientes de aprendizaje a partir de los intereses y propuestas de los niños y niñas, vivenciarlos junto a los niños y niñas y evaluarlos.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Al objeto de desarrollar la experiencia en un marco que permitiera la interacción y colaboración de los niños y niñas de segundo ciclo de Educación Infantil con los estudiantes universitarios de esta titulación se optó por implementarla en el laboratorio de innovación docente “La Ciudad del Arcoíris” (www.uhu.es/arcoiris). Dicho laboratorio, ubicado en el antiguo gimnasio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, reproduce la plaza de una ciudad o pueblo, alrededor de la cual se han proyectado los espacios más comunes en los que se desenvuelve la vida de los ciudadanos/as. En total diecisiete rincones y talleres, catorce en su interior (floristería, farmacia, supermercado, panadería, frutería, peluquería, teatro, taller de artesanía, banco, ayuntamiento, centro de salud, clínica veterinaria, casita y cafetería) y tres en el recinto exterior (castillo, huerto y estanque) que, a partir del juego simbólico, actividades espontáneas y otras guiadas basadas en la globalización, permiten que los niños/as aprendan divirtiéndose y los estudiantes universitarios reflexionen y mejoren sus procesos de enseñanza a partir de su propia práctica. Todo el conjunto conforma así un proyecto pensado para que los niños y niñas jueguen y aprendan y para que los maestros/as, alumnos/as y profesores/as de la Universidad trabajen en equipo buscando fórmulas nuevas para la Educación Infantil en lo que se refiere a metodologías inclusivas, elaboración de recursos, alternativas organizativas, diseño de ambientes de aprendizaje, trabajo cooperativo, evaluación, etc. (González-Falcón, y Romero, 2008).

La Ciudad del Arcoíris nos permitía contar, por tanto, con un escenario que respondía a los intereses de los niños y niñas puesto que tal y como señalan González-Falcón, Gómez-Hurtado y Álvarez-Díaz (2016) se construyó y se sigue adaptando y reconstruyendo a partir de las aportaciones de los niños y niñas, tomando como referencia su período evolutivo, sus características y los principios pedagógicos propios de la etapa infantil. Un ambiente suficientemente lúdico y abierto para favorecer las actividades espontáneas, los juegos y verbalizaciones de los niños y niñas y su modificación en función de las propuestas de los más pequeños. Asimismo, gracias a las visitas que los maestros y maestras de Educación Infantil hacen con sus escuelas a la Ciudad del Arcoíris, era posible la interacción con los escolares y la implementación de mejoras o acciones didácticas concretas en las sucesivas visitas.

El proyecto se ha enmarcado en la asignatura obligatoria de tercer curso del Grado de Educación Infantil “Diseño de ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos”. Fundamentalmente ha consistido en la adaptación para segundo ciclo de Educación Infantil de los rincones o ambientes de aprendizaje ya presentes en la Ciudad del Arcoíris; en la observación, escucha y juego con los niños y niñas de 5



años durante sus visitas a la Ciudad del Arcoíris; y en la elaboración de un recurso didáctico para ellos. Momentos clave para la justificación de sus propuestas por parte de los estudiantes universitarios han resultado las visitas de los escolares durante tres mañanas a la Ciudad del Arcoíris. Gracias a estas visitas, pudieron interactuar con los niños y niñas, observarlos y reflexionar sobre sus propias acciones didácticas. La puesta en marcha del proyecto ha supuesto, por tanto, la aplicación de actividades antes, durante y después de las visitas de los escolares a la Ciudad del Arcoíris, con compromisos y responsabilidades mutuas tanto por parte de educadoras, profesores y estudiantes universitarios. Los momentos más significativos de las mismas se resumen en una secuencia de trabajo basada en la investigación-acción (Blández, 2000) y descrita anteriormente por González-Falcón y García-Coronel (2013).

Preparamos la experiencia: ¡Todo organizado antes de la visita de los niños niñas a la Ciudad del Arcoíris!

- Coordinación entre el profesorado universitario y las maestras de los tres centros de educación infantil que participaron. Una vez establecido el contacto con los colegios, se solicitó a las maestras que asistieran personalmente a la Facultad para conocer el proyecto “in situ” y organizar conjuntamente la visita. En esta primera sesión, de aproximadamente tres horas, se visitó la Ciudad del Arcoíris, se repasaron los objetivos del proyecto, se analizaron las posibilidades de cada rincón para el grupo de escolares de 5 años, se organizaron los horarios y se intercambió información acerca de las principales características de estos niños y niñas. Igualmente se acordó el día y horario en el que un grupo de estudiantes universitarios iría al colegio para realizar la actividad de motivación con la que introducir a los niños/a en la actividad lúdica de la Ciudad del Arcoíris.

- Preparación de la visita en la escuela. Las maestras ya en sus centros, prepararon con antelación suficiente la visita, organizando y trabajando con los niños/as en su aula aquellos aspectos necesarios para su aprovechamiento y presentando, a partir de la actividad de motivación del alumnado, los distintos rincones y talleres para que los alumnos fueran quienes eligieran en cuál querían participar.

- Organización de la visita en la Facultad. Paralelamente los profesores universitarios, una vez conocido el perfil de la escuela y de los niños que nos visitarían, proyectaron igualmente con los estudiantes de la Facultad la sesión de trabajo. Lo primero que se decidió fue el tópico o tema que globalizaría la acción de los niños y niñas en los distintos rincones y que le daría sentido a su actividad. Tras varias propuestas, finalmente se decidió optar por el juego. De esta forma, en las distintas escuelas se solicitó a los niños y niñas que nos ayudaran a jugar porque los habitantes de la Ciudad del Arcoíris habían olvidado cómo se hacía y estaban sumidos en la tristeza. Por grupos, nuestros alumnos se responsabilizaron de un determinado rincón, evaluando el estado del mismo, proponiendo cambios y mejoras para adaptarlo a niños y niñas de 5 años y a fin de suscitar actividades manipulativas y de

experimentación y reflexión en los escolares. El objetivo era estimular el interés de los niños/as por los distintos ambientes y materiales para, a continuación, observar y registrar sus comentarios, juegos y actividades espontáneas y reflexionar finalmente sobre el componente educativo de cada una de ellas. Fundamentalmente, lo que pretendíamos era fomentar la curiosidad de los niños y niñas para así hacerles despertar en el afán de descubrir, y por lo tanto, de aprender (Vila y Cardo, 2012). Tratábamos de hacer explícitas las emociones de curiosidad, alegría y sorpresa, conscientes de la importancia de éstas para el desarrollo del aprendizaje (Romera y Martínez, 2009).

¡Ya están aquí los niños y niñas!: Escuchamos, jugamos y aprendemos con y de ellos

- Experimentación en los rincones y talleres. Cada una de las visitas realizada por los colegios a la Ciudad del Arcoíris comenzó con una asamblea coordinada por el grupo de estudiantes que hizo la actividad de motivación para dar la bienvenida a los niños/as y preguntarles si querían ayudarles a recordar cómo se jugaba. Aproximadamente hasta las 11.30h, los niños y niñas jugaron en los rincones elegidos y explicaron y enseñaron a qué podían jugar y cómo. Los estudiantes universitarios por su parte, observaron el comportamiento de los niños y niñas, sus respuestas a los materiales y recursos presentes en los rincones y jugaron con los niños y niñas cuando éstos los invitaron. Tras la pausa para el desayuno, los niños y niñas cambiaron de rincón y enseñaron a otros miembros de la Ciudad del Arcoíris a qué podían jugar. La jornada terminó alrededor de la una de la tarde con una asamblea en la que los más pequeños nos contaron las experiencias vividas y en la que los habitantes de la ciudad, los estudiantes universitarios, les agradecieron su ayuda.

- Supervisión del tiempo y actividades. Durante toda la jornada en la Ciudad del Arcoíris los responsables de observar, interactúan y supervisar a los niños y niñas fueron los estudiantes universitarios. Cada grupo se responsabilizó de los escolares asignados al rincón de trabajo en los que actuaron como coordinadores, velando igualmente por atender a todas sus necesidades. Los profesores universitarios y maestras actuaron como observadores, interviniendo únicamente cuando la situación lo requirió o en los momentos finales de la jornada para complejizar y enriquecer las acciones que realizaron los niños y niñas en distintos rincones (por ejemplo: comprando en la frutería, pidiendo cita en la peluquería, fingiendo dolor garganta en el centro de salud...).

Es hora de reflexionar y valorar: La evaluación, el diseño y la mejora

- Análisis de la experiencia. Después de la visita y en la clase inmediatamente siguiente a la misma se analizó tanto en la Facultad como en la escuela infantil todo lo vivido. Para los estudiantes universitarios fue el momento de la reflexión conjunta, de exponer los momentos más significativos, las anécdotas, de afianzar algunas hipótesis y de reelaborar otras, de desmontar muchos tópicos, y de subrayar los elementos de la



práctica que justificarían la elaboración del recurso a experimentar con los niños y niñas en la última de las tres visitas. En este sentido, las reflexiones finales de la primera visita se concretaron en propuestas de mejora que se aplicaron en la segunda visita y ambas ayudaron a justificar la elección del recurso a utilizar en la última visita. Para las maestras y los escolares fue el momento de sacar partido a la visita integrando de manera significativa en su bagaje de experiencias lo vivido y expresándolo a través de los distintos lenguajes.

- Reflexiones finales. El proceso se completó cuando, tras la realización de todas las visitas acordadas, las maestras volvieron la Facultad y en una reunión conjunta intercambiaron sus vivencias con las de los profesores universitarios. Ellas nos aportaron su visión, la de los niños y sus producciones y nosotros hicimos otro tanto.

EVIDENCIAS

Son muchos los aprendizajes, anécdotas y reflexiones que se pueden extraer de la experiencia realizada. No obstante, ante la limitación del espacio, destacaremos aquí las principales conclusiones en relación a las actuaciones de los escolares y estudiantes universitarios de Educación Infantil y la educación inclusiva.

Los niños y niñas y la Ciudad Arcoíris

Una de las principales conclusiones a las que hemos llegado tanto los estudiantes como las maestras y profesores universitarios es que la implementación de este tipo de prácticas y experiencias ayuda a conocer y comprender mejor a los niños y niñas al permitirle acceder a otros escenarios, ambientes y recursos con los que variar sus actividades y aprendizajes. Las niñas y niños se han volcado con la actividad, han participado activamente y han disfrutado con el juego.

No obstante, en su actuación se han observado distintos momentos que han suscitado la reflexión posterior. En este sentido, especialmente al principio de la actividad (y a pesar de que los escolares ya sabían que los adultos de la Ciudad no recordaban qué tenían que hacer en cada rincón y a qué podían jugar) muchos niños y niñas se mostraron pasivos, a la espera de que el adulto le dijera qué y cómo tenía que actuar. Sobre todo al inicio, los niños y niñas adoptaron este comportamiento y hasta que los estudiantes no les repitieron en varias ocasiones que ellos no sabían lo que había que hacer no se introdujeron realmente en el juego. En sus registros de observación y cuaderno de campo, los estudiantes anotaron como posibles explicaciones: el hecho de que no los conocieran y que por timidez prefirieran quedarse en un segundo plano al inicio de la visita; el que la presencia de tantos estímulos hiciera que sopesaran más posibilidades, se distrajeran en algunos casos y no se decantaran rápidamente por la simbolización del algún rol o el uso de un recurso; así como el rol pasivo (en función de lo que dicta el adulto) que se les refuerza en la

escuela. Esta última reflexión generó un apasionante debate sobre los modelos pedagógicos predominantes y la verdadera razón del juego y actividad espontánea en la escuela.

El papel de los estudiantes universitarios

Durante la realización de todo el proyecto de innovación, los estudiantes han tenido un papel activo. Ellos han sido los responsables de preparar los distintos ambientes, de reflexionar sobre las posibilidades de juego de los distintos rincones y talleres y de adaptar los distintos escenarios y recursos a las características, intereses y capacidades de los niños y niñas que nos visitaron, de escucharlos y comprenderlos. Sin embargo, muchos estudiantes han tenido dificultades para no dirigir la actividad de los más pequeños. Constantemente se adelantaban a las propuestas de los niños y niñas, para tratar de favorecerlos se anticipaban a sus comentarios y verbalizaciones y sin ser conscientes condicionaban su actuación y juego. Estas situaciones fueron analizadas en la sesión de contraste y evaluación, destacando los estudiantes lo difícil que les resultaba “dejar hacer a los niños y niñas”. Los estudiantes mejoraron en la segunda visita. Sin embargo, en la tercera volvieron a reconducir la actividad para que los niños y niñas jugaran con el recurso que habían elaborado.

Por otro lado, otra de las dificultades señaladas por los estudiantes fue el hecho de reconocer qué era lo realmente significativo de lo experimentado y vivenciado con los niños y niñas y qué tenía valor pedagógico. Los estudiantes, llevaron a cabo diferentes registros para documentar la experiencia y anotar las verbalizaciones de los niños/as. Muchos de ellos, optaron por completar registros en sus cuadernos en los momentos de desayuno e inmediatamente después de la actividad a partir de un sistema de categorías previamente definido en clase. El registro no les resultó complicado pero sí decidir y argumentar posteriormente qué era y por qué lo realmente relevante. En este sentido, se observó que la mayoría de los estudiantes subrayaron contenidos relacionados con las disciplinas académicas. En las primeras anotaciones o registros no aparecían los niños y niñas sino los juegos o prácticas que habían realizado y que tenían una relación directa con los contenidos curriculares. Pocos estudiantes registraron los gustos, intereses y modos de expresión de los niños y niñas y éstas aún se dieron en menor medida en los niños y niñas que presentaron alguna discapacidad o necesidad educativa. Los contenidos suplantaban a los niños y niñas y los más diversos, se volvían invisibles. La constatación de este hecho, provocó un cambio de actitud en los estudiantes que se materializó en la segunda visita: en ella sí comenzaron a escuchar a los niños y niñas.

CONCLUSIONES

Aunque la práctica implementada supone una primera experiencia desde la óptica de la pedagogía de la escucha y la atención a la diversidad, los resultados alcanzados tanto con los estudiantes como con los niños y niñas de Educación Infantil



invitan a replicarla y mejorarla. Además de la reflexión sobre la práctica, los estudiantes tuvieron que integrar la teoría y justificar sus elecciones y posiciones en función de la misma. Ello ha permitido que construyan sus aprendizajes de manera significativa y que se posicionen personalmente ante la implementación de los mismos. La experiencia ha enfatizado igualmente la necesidad de realizar proyectos colaborativos entre la Universidad y la Escuela. No tiene sentido que ambas trabajen disociadas puesto que el fin último: la educación de los niños y niñas exige la misma formación de calidad, tanto en su etapa inicial como continua. Mirar y trabajar con la escuela permite mejorar la formación de los futuros docentes, así como actualizar y motivar nuevas actuaciones gracias a la relación con la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blández, J. (2000). *La investigación-acción un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Zaragoza: Inde publicaciones.

González-Falcón, I.; Gómez-Hurtado, I.; Álvarez-Díaz, K. (2016). La ciudad del Arcoíris. Una apuesta por la colaboración Universidad-Escuela en el Grado de Educación Infantil. En Serrano Díaz, N. (Ed.) *Innovación docente universitaria en Educación Infantil* (pp. 31-46). Octaedro: Barcelona.

González-Falcón, I.; García-Coronel, L. (2013). Alternativas didáctico-organizativas para la escuela infantil. Innovando en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Huelva. En Vidal Mediavilla, J.L.; Suvires García, M.A.; Galante Guille, R. (Coord.): *V Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores* (pp.1-12). Antequera: Universidad de Málaga.

González-Falcón, I.; Romero, A. (2008). El Proyecto Ciudad Arco Iris: jugar para aprender, aprender para jugar. *XXI Revista de Educación*, 10, pp. 185-202.

L'Ecuyer, C. (2012). *Educar en el asombro*. Barcelona: Plataforma.

Romera, M.; Martínez, O. (2009). *El universo de las palabras: proyectos para aprender en la escuela infantil*. Granada: APFRATO.

Romero, A.; González-Falcón, I. (2010). Innovación y evaluación. Propuestas de mejora para un proyecto transversal en la formación universitaria de los estudiantes de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), pp. 133-140.

Tonucci, F. (2016). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Losada.

Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.

ENTREVISTAS... CÁMARA... Y ACCIÓN. MEJORANDO LA FORMACIÓN EN INCLUSIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES

García Guzmán, Antonio ¹, López Báez, Vanesa² y
Sánchez Núñez, Christian Alexis³

Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta,
Universidad de Granada (España)
¹e-mail: antogagu@ugr.es, ²e-mail: vanesalb@correo.ugr.es,
³e-mail: cas@ugr.es

Resumen. En esta aportación se presenta un recurso audiovisual para estudiantes del Grado de educación Infantil, del Grado de Educación Primaria y del Grado en Educación Social que cursan asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad en entornos sociales y escolares y la inclusión social y educativa. Se trata del documental: *“Lo vi y lo comprendí, mi hijo es especial”*, elaborado como parte de una innovación docente desarrollada en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada) con la participación de menores con trastorno del espectro autista, sus familias, agentes socio-educativos, docentes y estudiantes de la Facultad. El mismo se centra en mostrar la realidad del alumnado con Autismo y Asperger (TEA) de Ceuta, a través de sus propias vivencias y opiniones y las de sus familias, analizando su entorno socio-escolar (asociación de autismo de la ciudad y centros escolares) y atendiendo a las aportaciones de los profesionales que los atienden. Los problemas sociales y educativos presentados a través de producciones audiovisuales y resueltos de modo adecuado se convierten en enseñanzas de la vida y para la vida, favorecen la reflexión y el análisis crítico de los valores y contravalores que los determinan e, incluso, logran el cambio de actitudes. En definitiva, lo audiovisual, elaborado y presentado del modo adecuado, además de contribuir a la adquisición del conocimiento, tiene la capacidad de generar un fuerte impacto emocional en las personas, ayudando al aprendizaje y al desarrollo de competencias integrales para el desempeño de la profesión.

Palabras clave: Inclusión Social y Educativa, Trastorno Espectro Autista, Recursos Audiovisuales, Innovación Docente, Enseñanza Universitaria.



INTRODUCCIÓN

Actualmente, existen infinidad de recursos audiovisuales en la red que se pueden utilizar como medio para mejorar y facilitar la labor docente. De hecho, son numerosas las experiencias que avalan los buenos resultados que se obtienen cuando son utilizados en la enseñanza universitaria (véase en Casado, 2002; Martínez, Arnaiz y Escarbajal, 2011; Leiva, 2011 y Galeote, 2011).

Tratando de impulsar la innovación docente y la investigación para la mejora de la calidad de la docencia del Título de Grado de Educación Infantil, se desarrolló un proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada, concretamente en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, titulado: *“Lo vi y lo comprendí, lo hice y lo aprendí. Creación y aplicación de recursos audio-visuales en el Grado en Educación Infantil”* (PID 12-209). El mismo pretendió la búsqueda, selección y uso de materiales audiovisuales diversos (guías didácticas de los recursos audiovisuales, material fotográfico y audiovisual...) para ser utilizado en asignaturas del grado relacionadas con la atención a la diversidad y la innovación y la mejora educativa. También se realizó el diseño de un edublog que permitiera almacenar, acceder y compartir el material (<http://loviylocomprendi.blogspot.com.es/p/recursos-experiencias-en-educacion.html>) y se creó un documental *“Lo vi y lo comprendí, mi hijo es especial”* (DL.CE-3-2014). El documental creado tiene una duración de 90 minutos y ha sido elaborado por diferentes miembros del proyecto de innovación (alumnado, profesorado y personal externo) con la colaboración de profesorado, familias de niños con TGD y la Asociación Autismo Ceuta.

En esta aportación se muestra el proceso seguido para el diseño y la creación de este documental sobre niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde una perspectiva holística, es decir, incluyendo los ámbitos familiar, educativo y social. Este tipo de alumnado (menores con Trastorno del Espectro Autista) es de gran importancia en Ceuta por el número tan elevado de alumnado escolarizado en los centros públicos. Según un estudio del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, en 2011 había 63 niños/as, una cifra que ha aumentado en los últimos años.

OBJETIVOS

Aunque los objetivos del proyecto de innovación fueron variados, en esta aportación nos centramos en el documental señalado, cuyo objetivo principal fue crear un recurso audiovisual y educativo que permitiera acercar a los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria (estudiantes universitarios) los trastornos del espectro autista desde una perspectiva cercana y real. Para ello, el documental debía mostrar la realidad del alumnado con Autismo y Asperger (TEA) de Ceuta, a través de sus propias vivencias y opiniones, las de sus familias, analizando su entorno social (asociación de autismo de la ciudad) y atendiendo a las aportaciones de los profesionales que los atienden en los centros educativos en que están escolarizados.

DESARROLLO DE EXPERIENCIA y EVIDENCIAS

El primer paso que se dio para la elaboración del documental fue contactar con la Asociación de Autismo de la ciudad y solicitar los permisos y autorizaciones necesarias. Los niños a los que tuvimos acceso fueron 8 (7 de ellos con TEA y 1 con asperger). A partir de ahí, se comenzaron a diseñar las entrevistas y a seleccionar las cámaras que se iban a utilizar en las grabaciones. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a familiares, maestros y profesionales de la asociación, todas ellas diseñadas “ad hoc”; sus dimensiones se pueden consultar en la tabla 1.

ENTREVISTAS A FAMILIARES		ENTREVISTAS A DOCENTES Y AGENTES SOCIO-EDUCATIVOS	
a)	Características del niño/a	a)	Datos básicos del profesional
b)	Detección/Diagnóstico del Autismo	b)	Características y organización del aula
c)	Actitud y respuesta familiar	c)	Coordinación con otros profesionales
d)	Relación con el centro educativo	d)	Actitud y predisposición docente
		e)	Relación con la familia

Tabla 1. Dimensiones utilizadas en las entrevistas. Elaboración propia

Asimismo, se realizaron grabaciones a los niños en los centros educativos, en la asociación de autismo, durante actividades extraescolares, en algunos momentos de ocio... Fue necesario realizar un cronograma con la finalidad de organizar las tareas a realizar por cada uno de los agentes implicados, ya que en las grabaciones participaron profesores de la UGR, alumnos de los grados de educación infantil, primaria e informática y personal externo a la universidad (uno de los objetivos del proyecto fue el de implicar a los estudiantes bajo la perspectiva de aprender haciendo).

Una vez que se contó con todo el material audiovisual, unas 20 horas de grabación, se tuvo que seleccionar entre 70 y 90 minutos para crear el documental. Toda la información audio-visual se sometió a un análisis de contenido (Krippendorff, 2002; Fox, 1981) y, a través de un sistema de categorías se sistematizó y redujo la información (véase tabla 2).

Finalmente se procedió al montaje del documental (imagen 1), incluyendo las escenas seleccionadas, grabaciones de voz y animaciones. El programa utilizado fue “Final Cut Pro X. 10.1”. La duración de este proceso fue de cuatro meses (de septiembre de 2013 a enero de 2014).



CATEGORÍAS/ MOMENTOS GRABACIÓN	CONCEPTO
EP-S1	Entrevista padres
COL-S1	Grabación en el colegio
LEC-S1	Actividades de lectura
HIPO-S1	Actividades con caballos
HIDRO-S1	Actividades en la piscina
PRO-S1	Grabación de audio profesora
PAR-S1	Actividades en el parque

Tabla 2. Sistema de categorías para el análisis de la información y montaje del documental. Elaboración propia



Imagen 1. Soporte del documental “Lo vi y lo comprendí, mi hijo es especial”

CONCLUSIONES

A continuación se señalan algunas de las conclusiones que se extraen de la elaboración y utilización de este documental como recurso para la docencia:

- El documental puede ser considerado como la difusión en formato audiovisual del informe final de una investigación multicaso o una investigación de estudio de caso múltiple (Stake, 2010). En este proceder se han analizado, desde un enfoque holístico, información procedente de familiares, docentes y agentes socio-educativos a través de diversos medios y técnicas de recogida de información directas e indirectas como por ejemplo observaciones, grabaciones y entrevistas, adecuadamente planificadas en función del objetivo y de los informantes. Todo ello ha permitido conocer en profundidad la realidad de los menores con trastorno del espectro autista.

- La colaboración del personal docente, de profesionales y agentes comunitarios y de la asociación y, en especial, de las familias, ha sido imprescindible para la realización de este documental. Para la creación del mismo ha sido de gran ayuda la participación altruista y el trabajo colaborativo donde todos los agentes se han beneficiado y empoderado, aumentando su conocimiento sobre los Trastornos del Espectro Autista y favoreciéndose dinámicas inclusivas en los ámbitos social, escolar y familiar (Echeita, 2012).
- El producto obtenido (vídeo-documental) es un recurso de enorme valía para acercar a la ciudadanía en general y a los educadores en formación (en especial a aquellos que cursan programas o asignaturas sobre educación inclusiva, atención a la diversidad, educación especial, etc.) a la realidad de los menores con autismo, al concienciar, sensibilizar y proporcionar conocimiento y aprendizaje mucho más significativo que el que puede provocar un libro u otro material audiovisual sobre la misma temática.

Por todo ello, se hace necesario seguir trabajando en esta línea, por un lado, para acercar la realidad del alumnado TEA a los estudiantes universitarios y, por otro, promover investigaciones participativas desde una perspectiva holística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casado, R. (2002). La discapacidad en el cine como recurso didáctico-reflexivo para la formación inicial de maestros. *Comunicar IX* (18) pp. 163-168.
- CERMI (2011). *Situación y necesidades de las personas con discapacidad en la ciudad autónoma de Ceuta y Melilla*. Madrid: Grupo editorial cinco, S.A.
- Echeita, G. (2012). Profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas* (19). pp. 7-23.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Galeote, R. (2011). El cine como recurso pedagógico en la atención a la diversidad (pp.71-77). En A. Sánchez, C. Bernal, J.J. Carrión, J.M. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Noëlle, L. Ortiz, D. Linares y M.L. Pedrajas (Eds). *Actas del congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital, XVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Leiva, J. (2011). Construyendo cultura de la diversidad a través del cine: una experiencia con alumnado universitario de educación especial (pp.55-63). En



- A. Sánchez, C. Bernal, J.J. Carrión, J.M. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Noëlle, L. Ortiz, D. Linares y M.L. Pedrajas (Eds). *Actas del congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital, XVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- Martínez, R., Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (2011). Cine y discapacidad: una experiencia para la formación de maestros en educación especial (pp.46-54). En A. Sánchez, C. Bernal, J.J. Carrión, J.M. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Noëlle, L. Ortiz, D. Linares y M.L. Pedrajas (Eds). *Actas del congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital, XVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

ABILITY CONNECT. INNOVACIÓN EN TECNOLOGÍAS ACCESIBLES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Fernández Gil, José María

Universidad de Alicante, España
josema.fernandez@ua.es

Resumen. Con el objeto de proporcionar oportunidades de aprendizaje inclusivas y eficaces para todo el alumnado, esta nueva herramienta permite la comunicación en tiempo real de varios dispositivos por Bluetooth, aunque también se puede utilizar mediante wifi o datos móviles. Así, mientras un voluntario toma apuntes en un iPad pro de lo que sucede en la pizarra o lo que dice el profesor o profesora, el estudiante puede seguir en su dispositivo el contenido que está introduciendo su compañero, así como archivarlo, modificarlo y consultarlo a posteriori.

Diseñada para dispositivos móviles con Sistema Operativo iOS de Apple, Ability Connect también puede ser utilizada para la traducción de idiomas y para realizar subtítulos en eventos.

Palabras clave: accesibilidad, educación, inclusión, apps, apuntes.



INTRODUCCIÓN

La Universidad de Alicante posee varios grupos de investigación que trabajan en temas relacionados con las TIC accesibles, pero en muchas ocasiones los proyectos no atienden a necesidades cotidianas de personas con discapacidad y se quedan en prototipos o en el mejor de los casos tienen muy poca aceptación cuando se convierten en productos finales debido a que en realidad, no cubren necesidades concretas de personas con diversidad funcional.

Desde el Centro de Apoyo al Estudiante trabajamos para conseguir la igualdad de oportunidades de las y los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Alicante: Adaptaciones curriculares, transporte adaptado, asesoramiento en productos de apoyo, adecuación de documentos electrónicos accesibles, etc. Por lo que estamos a la orden del día en las necesidades que tienen nuestros estudiantes y por ello observamos posibles líneas de investigación en servicios y aplicaciones reales que puedan mejorar aspectos del acceso a la información o a cualquier actividad de su vida universitaria.

OBJETIVOS

La búsqueda de una herramienta de comunicación alternativa, específicamente pensada y desarrollada para las necesidades de varios colectivos de personas con discapacidad que facilite su integración en las aulas universitarias.

Atender a las necesidades de colectivos específicos, como pueden ser las personas sordas o personas sordo-ciegas. Durante todo el desarrollo de la aplicación, asociaciones como FESORD-CV, ASOCIDE-CV, APANAH u ONCE estuvieron implicadas demandando y probando funcionalidades específicas para sus colectivos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Ability Connect es una aplicación universal para dispositivos móviles con sistema operativo iOS de Apple, que permite la comunicación en tiempo real de varios dispositivos sin necesidad de una conexión a internet -aunque también se puede utilizar mediante Wi-Fi o Datos móviles- y que cuenta con características avanzadas de visualización de contenido para adaptarse a las necesidades de varios colectivos de personas con discapacidad.

La aplicación está disponible para su descarga de forma gratuita en la App Store y ha sido desarrollada conjuntamente por la Fundación Vodafone España y la Universidad de Alicante dentro de nuestra colaboración en materia de innovación en tecnologías accesibles para mejorar la integración de estudiantes con discapacidad.

Comunicación en tiempo real, modos de funcionamiento

En el modo servidor, el usuario podrá crear sesiones e introducirá el texto que desee transmitir en tiempo real.

En el modo cliente, uno o varios usuarios podrán ver el listado de sesiones activas y podrán conectarse para recibir el contenido retransmitido por un servidor en tiempo real.

Visualización adaptada, modos de visualización de contenido

Visualización estándar: Es posible configurar el color del fondo y del texto para mejorar el contraste y seleccionar el tamaño y el tipo de fuente para mejorar la legibilidad del contenido.

Visualización avanzada: Se trata de un modo de visualización 'palabra a palabra' en el cual irán apareciendo en la pantalla el texto recibido palabra a palabra, pudiéndose configurar la velocidad de aparición de las mismas, así como el color del fondo y del texto para mejorar el contraste y el tamaño y tipo de fuente para mejorar la legibilidad.

En cualquier momento se podrá retroceder, pausar y avanzar por el contenido manualmente.

El modo de visualización avanzada está pensado especialmente para personas con baja visión que no tendrán que estar ampliando la interfaz y para personas con problemas de lectoescritura, como pueden ser personas con Dislexia, puesto que evitarán ciertas confusiones derivadas de la disposición de las palabras en el texto.

Almacenamiento de sesiones

El contenido de las sesiones, tanto en el modo cliente como en el modo servidor, serán guardadas automáticamente en el dispositivo para su posterior consulta a través de los dos modos de visualización.

Lectura de cualquier texto con visualización adaptada

En la pestaña de visualización avanzada tenemos la opción de pegar texto desde el portapapeles, que nos permitirá leer cualquier texto que hayamos copiado previamente en nuestro dispositivo con las ventajas de configuración y reproducción 'palabra a palabra' del modo de visualización avanzada.

EVIDENCIAS

Por normal general, las personas con diversidad funcional no suelen tomar buenos apuntes en la Universidad, o directamente no los toman. Este es escollo importante que deben superar con mayor dedicación.

Durante el primer cuatrimestre del curso académico 2016-17 un estudiante sordo ha utilizado Ability Connect en sus clases y sus comentarios no pueden ser más



positivos; recibir los apuntes en tiempo real hace que complemente la información que recibe a través de la Intérprete de Legua de Signos Española con la que cuenta, comprendiendo al instante conceptos que no conocía y afianzando su comprensión lectora del castellano. Además, una vez finalizado el cuatrimestre tiene todos sus apuntes disponibles en la app.

Por otra parte, se ha detectado un mayor grado de empatía por parte de sus compañeros de clase, la tecnología es un medio para la inclusión educativa. Muchos compañeros y compañeras quieren ayudar a tomar apuntes a la vez que son más conscientes de las necesidades de su compañero.

CONCLUSIONES

Esta aplicación, se puede utilizar -entre otras cosas- para:

Uno. Un voluntario/compañero de clase/tomador de apuntes que puede estar tomando apuntes de lo que sucede en la pizarra o lo que dice el profesor y en tiempo real el estudiante podrá leer el contenido que está introduciendo la otra persona.

Dos. Traducción de idiomas: la traductora escribe en la aplicación emisora y la persona lo puede ver o leer en tiempo real en su idioma.

Tres. Para realizar subtítulo en eventos: una persona puede escribir en el dispositivo emisor lo que se dice y en el dispositivo receptor, que puede estar conectado a una pantalla u otro dispositivo de visualización, podrá seguirse en tiempo real también de lo que se está hablando.

Enlace de internet

Universidad de Alicante (2017). La UA diseña una aplicación gratuita adaptada a las necesidades de personas sordas, con baja visión o dislexia. Recuperado (24.01.2017) de <https://web.ua.es/es/actualidad-universitaria/2017/enero17/23-31/la-ua-disena-una-aplicacion-gratuita-adaptada-a-las-necesidades-de-personas-sordas-con-baja-vision-o-dislexia.html>

Agencia SINC (2017). **Una ‘app’ para alumnos con sordera, baja visión o dislexia** (30.01.2017) de <http://www.agenciasinc.es/Noticias/Una-app-para-alumnos-con-sordera-baja-vision-o-dislexia>

UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD: APRENDIENDO A ATENDER LA DIVERSIDAD

**García Guzmán, Antonio¹, Sánchez Núñez, Christian Alexis²,
López Báez, Vanesa³ y Mateos Ariza, M^a Carmen⁴**

Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta,
Universidad de Granada (España)

¹e-mail: antogagu@ugr.es, ²e-mail: cas@ugr.es,

³e-mail: vanesalb@correo.ugr.es, ⁴e-mail: mcar.m.ariza@gmail.com

Resumen. Esta aportación describe la experiencia que se viene desarrollando en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada) con los estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Infantil. Consiste en una experiencia innovadora que supone para los estudiantes la adquisición de un aprendizaje práctico y la iniciación profesional en contextos reales ya que, como parte de dos asignaturas del Grado universitario, los estudiantes han de realizar una serie de prácticas “en vivo” en el aula-laboratorio de educación infantil recientemente construido en el Campus universitario. Para ello se ha contado con la colaboración de 3 centros escolares y 112 menores de educación infantil (nivel 5 años) para los que se diseñan e implementan una serie de actividades didácticas por parte de los propios estudiantes universitarios. Tales actividades sirven para poner en práctica conocimientos y destrezas para la atención a la diversidad y la observación/evaluación en el aula de infantil.

Palabras clave: innovación docente, enseñanza universitaria, educación infantil, atención a la diversidad



INTRODUCCIÓN

Como afirman algunos autores en relación al reto que supone en la actualidad la formación del profesorado en Educación Inclusiva (González y Blanco, 2015), el actual itinerario formativo precisa de una nueva forma de concebir y plantear la especialización en educación especial. Así, dentro de esa formación general como maestros y maestras, se tornan necesarias experiencias actualizadas e innovadoras. Para ello, la Educación Superior ha de plantearse enfoques formativos y *“metodologías de enseñanza para el aprendizaje y la profesionalización en los Laboratorios de Educación Especial, o simulaciones de la realidad representada”* (p, 584). Se subraya la importancia de los *“Laboratorios Materiales y recursos de apoyo para la Educación Especial”* para la formación de los docentes como un modo de generar en los estudiantes un alto nivel de motivación para el aprendizaje en situaciones variadas y con un enfoque lo más real posible.

Nuestra experiencia se basa en esta idea, la de utilizar un aula-laboratorio de educación infantil creado en el campus universitario de Ceuta como un modo de aprender “in situ” la profesión de maestro de educación infantil mediante la realización de prácticas de dos asignaturas del plan de estudios del Grado en Educación infantil. El estudiante no solo ha de planificar didácticamente las sesiones y crear el material y los recursos, sino que tendrá que intervenir en el aula con menores de educación infantil que nos visitan y, además, tendrán que evaluar la actividad y autoevaluarse ellos mismos, ya que deberán observarse durante el desarrollo de las actividades.

Ello implica no solo aprender y adquirir competencias en el seno de la titulación, sino que además se produce una transformación en la forma de concebir y entender las prácticas de las asignaturas que se trasladan hacia un mayor contacto y acercamiento hacia la realidad profesional en un espacio específicamente preparado para ello en nuestro campus. Se trata de hacer partícipes a los estudiantes en el diseño, la intervención y la evaluación de una experiencia educativa real, en línea con la idea que manifestó Benjamin Franklin en el S.XVIII: *“dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”*, contribuyendo así a una mejora de la enseñanza y el aprendizaje y a un aumento de la motivación de los estudiantes.

Además, esta experiencia da respuesta a las recomendaciones realizadas por las comisiones externas de evaluación de los grados (Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento), ya que los estudiantes de este grado no tienen prácticas en los centros educativos hasta el tercer curso. También, esta situación y la necesidad de realizar acciones para posibilitar un mayor acercamiento a la realidad profesional docente en educación infantil desde los primeros cursos, se ha hecho evidente en la comisión de prácticas de este centro y en la comisión de prácticas de seguimiento y evaluación del prácticum, que depende de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Ceuta.

OBJETIVOS

A través de esta experiencia innovadora se persigue mejorar la formación de nuestros futuros docentes de Educación Infantil sistematizando la realización de prácticas docentes en contextos reales como parte del desarrollo de diferentes asignaturas del Grado de Educación Infantil. Concretamente, se ha pretendido que los estudiantes de segundo curso y futuros/as maestros/as, puedan:

1. Poner en práctica los conocimientos que van adquiriendo en la titulación.
2. Diseñar e implementar actividades didácticas para alumnado de E. Infantil.
3. Tomar contacto real (interaccionar) con alumnado de infantil en el desarrollo de la docencia.
4. Apreciar y dar respuesta a la diversidad del alumnado de educación infantil, adaptando los tiempos y actividades planteadas, en función de sus capacidades y necesidades.
5. Diseñar e implementar instrumentos-herramientas de observación sistemática aprendiendo a observar y analizar prácticas educativas de educación infantil, observando y analizando diferentes aspectos durante el desarrollo de la sesión (clima, interacciones, desempeños, participación,...) y observando y analizando su propia actuación (y la de los compañeros/as) como docentes.

Además, de un modo complementario, esta actividad contribuyó a la formación integral del alumnado de 5 años de Educación Infantil, a fomentar de las relaciones institucionales entre la Facultad y los centros escolares y al aprovechamiento de recursos educativos de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, concretamente a uso del aula de Educación Infantil, un espacio de reciente creación en el Campus Universitario de Ceuta.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Si bien la experiencia que se presenta comenzó en cursos anteriores en la asignatura de “*Atención a la Diversidad en el aula de Educación Infantil*” a través de las visitas de los universitarios al cole de educación infantil, en el curso 2014-15 se crea un **aula-laboratorio de educación infantil** en la Facultad para la realización de prácticas (*imagen 1*). En el curso 2015-2016 esta experiencia se realizó de forma coordinada con otra de las materias del grado del mismo curso “Observación sistemática y análisis de Contextos para la Innovación y Mejora en Educación Infantil”.

Concretamente, la actividad se ha desarrollado por cuatro grupos de estudiantes de 2º que cursaban las asignaturas de “**Atención a la Diversidad en Educación Infantil**” y “**Observación sistemática y análisis de Contextos para la Innovación y Mejora en Educación Infantil**”. Cada grupo estaba integrado por 6 estudiantes (en total 24 estudiantes) que han planificado, desarrollado y evaluado una serie de actividades dirigidas al alumnado de Educación Infantil de cinco años de tres centros escolares (4 aulas).



Imagen 1.- Aula-Laboratorio de Educación Infantil de la Facultad de Educación,
Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada)

Durante la jornada, recibíamos la visita en la Facultad de las cuatro aulas de educación infantil, que se iban distribuyendo por cada uno los rincones: *Asamblea*, *Cuenta-cuentos*, *Actividades manuales*, *Bailes y canciones* y *Desayuno y cine infantil*. De ese modo, cada uno de los cuatro grupos de estudiantes tuvo diferentes roles:

- A. INTERVIENE. Intervienen desarrollando la asamblea, el cuenta-cuentos, la manualidad y el cante- baile.
- B. OBSERVA. Observan en subgrupos de tres (i/ii) a los compañeros en el desarrollo de las sesiones.
- C. ACOMPAÑA. Los estudiantes acompañan a los menores durante el desayuno y el cine infantil.

NOTA: Las sesiones se desarrollan en el aula de Educación Infantil y en el patio y las actividades de Extensión (Desayuno y visionado de un cortometraje) en el aula de proyecciones audiovisuales.

Tabla 1.- Tipo de actividades a desarrollar por los estudiantes

De este modo, como parte de la asignatura de atención a la diversidad, en coordinación con maestras de los centros educativos, se han diseñado secuencias didácticas sobre las unidades que se estaban trabajando en el cole: “los animales” y “la primavera”, incluyendo actividades iniciales (asambleas y cuenta-cuentos), actividades y talleres relacionadas con la temática y, finalmente, una actividad que incluía alguna canción o dinámica que implicaba la coordinación de todos los alumnos y partiendo del material creado en la actividad principal. Todas ellas bajo el principio de atención a la diversidad e inclusión.

		C.E.I.P. MAESTRO JOSÉ ACOSTA				C.C. STA. M ^a MICELA		C.C. SEVERO OCHOA	
		GRUPO A		GRUPO B		Sesión 3 11:20-12:10	EXT 12:15-13:05	EXT 11:20-12:10	Sesión 4 12:15-13:05
		Sesión 1 09:30-10:20	EXT 10:25-11:15	EXT 09:30-10:20	Sesión 2 10:25-11:15				
GRUPOS Y SUBGRUPOS DE ESTUDIANTES	1	A					C		
	1i				Bi				
	1ii				Bii				
	2				A			C	
	2i	Bi							
	2ii	Bii							
	3			C		A			
	3i								Bi
	3ii								Bii
	4		C						A
	4i					Bi			
	4ii					Bii			

Tabla 2.- Organigrama para el desarrollo simultáneo de las actividades según grupos

Los mismos cuatro grupos de estudiantes conformaran subgrupos de observadores de modo que, **además de implementar actividades educativas en el aula, también podían observarlas y analizarlas de modo objetivo y reflexivo**, partiendo de los instrumentos de registro (escalas de estimación, listas de control y registros anecdóticos) que habían diseñado en la asignatura de “observación sistemática y análisis de contextos para la innovación y mejora en educación infantil”.

EVIDENCIAS

Los **tres centros** que han participado en la experiencia, con un total de **112 alumnos de Infantil 5 años**, han mostrado su **satisfacción con las actividades realizadas por estos estudiantes y la forma de ejecutarlas**. Muestra de ello es la excelente predisposición a seguir participando en este tipo de actividades en próximos cursos.

Los estudiantes de ambas asignaturas realizaron una **valoración**, primero **grupal** y luego **individual**, en la que reflexionaron sobre los conocimientos adquiridos, lo que la actividad les había aportado y una comparación entre la planificación inicial y lo finalmente ejecutado. **El análisis de estas valoraciones fue muy positivo para todas las partes**, cumpliéndose los objetivos propuestos así como una serie de conclusiones/reflexiones que se incluyen en el siguiente apartado.

También se subraya que los medios de comunicación se hicieron eco de esta experiencia resaltando sus beneficios en la formación de docentes para esta etapa tan importante (véase como ejemplo la publicación del diario El Pueblo de Ceuta en la imagen 3).



Imagen 2.- Desarrollo de las actividades de manualidad, canciones y bailes y realización de observaciones.



Imagen 3.- Noticia sobre la actividad en un medio local / Fuente: El pueblo de Ceuta (2(06/ 2016)
URL: <http://elpueblodeceuta.es/not/7098/alumnos-de-educacion-infantil-dieron-sus-clases-en-el-campus>)

CONCLUSIONES

Una vez que la experiencia fue analizada y valorada por todos los agentes implicados en la misma (docentes de la etapa de Educación Infantil, centros educativos, los profesores universitarios de ambas materias y los estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Infantil), podemos afirmar que esta experiencia ha permitido:

1. Poner en marcha determinadas medidas de atención a la diversidad que han posibilitado a los estudiantes universitarios, futuros maestros, el conocer su utilidad, las dificultades de su puesta en marcha y los

beneficios de las mismas.

2. Conocer la realidad escolar de menores de educación infantil de un modo directo y diseñar y desarrollar programaciones o actividades que permitan obtener el feedback necesario sobre su ejecución y puesta en marcha.
3. Sistematizar la realización de prácticas docentes con alumnado de 3 a 6 años.
4. Aumentar la realización de prácticas docentes al iniciarlas desde el segundo curso de grado (Hasta 3º de Grado no está curricularmente prevista la realización de prácticas externas)
5. Mejorar sus competencias profesionales interactuando y practicando “en vivo y en directo” en el aula de Educación infantil, pero, además, mejorar mediante la reflexión ante las observaciones realizadas a, y por, sus propios compañeros.
6. Transformar o promover prácticas de asignatura que abandonen el supuesto práctico, el estudio de caso o la planificación, desarrollo y evaluación hipotética por prácticas reales que permiten un mayor contacto y acercamiento a la profesión.
7. Conocer la necesidad e importancia de adaptar las actividades, en función del tipo de alumnado y edad.
8. Valorar la dificultad que supone diseñar este tipo de actividades y la dedicación y planificación que requieren.

En la actualidad (curso 2016-2017) esta experiencia, dado su éxito, ya forma parte de un proyecto e Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO 2016-2018 (*Formación e Innovación Docente*), concedido por la Universidad de Granada y que se denomina: **“Disfrutar y Aprender a Enseñar “en vivo” en al Aula de Educación Infantil durante la Formación Universitaria” (cód. 16-08)**, y en el que participan todas las asignaturas de 2º curso del Grado en Educación Infantil que se imparten durante el segundo semestre:

- Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil (EI).
- Observación sistemática y análisis de contextos para la innovación y mejora en EI
- Didáctica de la lengua y la literatura en EI (II).
- Optimización del desarrollo y prevención de riesgos en contextos educativos.
- Las artes visuales en la Infancia.



Agradecimientos

Esta experiencia educativa, en la actualidad un proyecto de innovación docente, ha sido posible, hasta el momento, gracias a los centros de Educación Infantil y Educación Primaria de Ceuta, los docentes y los alumnos que han participado en cursos anteriores más aquellos otros que van a participar de la experiencia en el curso 2016-17.

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*. Recuperado (20/12/2016) de <https://goo.gl/Sy430e>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Editorial Narcea.
- Escudero Muñoz, J.M. y Luis Gómez, A. (coord.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas (1ª ed.)*. Barcelona: Octaedro.
- González-Olivares, A. L., Cruz Martín-Serrano, R. y Varela González, V. (2011). Proyecto Aprende: Práctica Formativa Innovadora. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (6), 79-92.
- González Olivares, A. L. y Blanco, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. *Opción*, 31 (3), 582-604. Recuperado (20/01/2017) de <https://goo.gl/op2xPI>
- López, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Marquès, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Recuperado (15.01.2016) de <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>
- Moriña, A. (2008). *La Escuela de la Diversidad. Materiales de Formación para el Profesorado*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Ramírez, B. (2008). Laboratorios basados en investigación: Una metodología que incentiva la participación intelectual del estudiante en el proceso de su aprendizaje. *CPU - e Revista de Investigación Educativa*. 7. (julio-diciembre).

ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA SOBRE LOS DISTINTOS TIPOS DE APOYOS EDUCATIVOS

**Jurado Jiménez, M. Dolores¹, Parra Rodríguez, Fátima²
Gandiaga Bernal, Francisca³**

Universidad de Sevilla, España

¹lolajurado@us.es, ¹fatparrod@us.es, ¹fraganber@us.es

Resumen. La diversidad es una característica de la humanidad, por lo tanto se refleja en el ámbito educativo. Cada persona aprende siguiendo métodos individuales y dependiendo de aquello que va a aprender. Por lo tanto, los docentes necesitan tener muchos recursos para poder ofertar al alumnado con diversas características todas las posibilidades que estén a su alcance, y para ello, necesita una formación inicial y continua que incluya a la diversidad en su máxima expresión.

El trabajo que se presenta se sitúa en la formación inicial de maestros, donde regularmente se trabaja con el recurso de la expresión escrita y oral, dejando a un lado el dibujo, las manualidades y la expresión corporal. Aquí se expone un análisis de dibujos elaborados por alumnado del último curso de Grado de Educación Primaria (mención Educación Especial) y que representarían fundamentalmente a dos tipos de apoyo educativo que se pueden dar en un aula ordinaria a alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. La finalidad del trabajo es exponer la importancia de la representación gráfica como recurso creativo de expresión de ideas y de creación del conocimiento de forma significativa.

Palabras clave: análisis gráfico, apoyo educativo, apoyo colaborativo, dibujo y formación inicial de maestros.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva “trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante y a cada ciudadano de una democracia el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido”(Falvey et al., 1955). Aunque la realidad es que en las aulas hay una gran diversidad y prueba de ello, lo indican los datos del Instituto Nacional de Estadísticas (en adelante INE), que expone que un 2,3 % del alumnado de Educación Primaria del curso 2014-2015, presentó Necesidades Educativas Especiales, como se expone en el Cuadro nº 1.

Necesidades específicas de apoyo educativo

Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales. Curso 2014-2015

	Total ⁽¹⁾	E. Infantil	E. Primaria	ESO	Bachillerato	FP	PCPI y Otros prog. format.
TOTAL	2,2	0,9	2,3	2,4	0,4	0,9	9,7
Centros Públicos	2,3	1,1	2,7	2,6	0,4	0,8	8,3
Enseñanza concertada	2,2	0,6	1,6	2,3	0,6	1,2	20,7
Enseñanza privada no concertada	0,3	0,2	0,4	0,5	0,4	0,3	1,5
Hombres	2,8	1,2	3,0	3,2	0,6	1,0	9,0
Mujeres	1,5	0,6	1,5	1,7	0,3	0,6	11,1

(1) En el cálculo del Total se incluye el alumnado de Educación Especial específica.

.Cuadro nº 1. Porcentaje de alumnado de educación primaria que presenta necesidades educativas especiales durante el curso 2014/2015 en el Estado Español Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016, p. 3).

Ante estas evidencias, y como futuros maestros y maestras, es necesario recibir una formación que ayude a proporcionar al alumnado aquellas herramientas o recursos que más necesite. Y para ello, la formación inicial de maestros y maestras de educación primaria ha de impregnarse de experiencias y análisis que le lleven a tomar conciencia de la importancia de conocimientos y herramientas que se desarrollen desde perspectivas que integran conocimientos diversos, puestos en auge por las denominadas: “Neurociencia aplicada a la Educación”, “Neuropsicoeducación”, “Neuroeducación” o “Neurodidáctica”. Estas perspectivas, que son defendidas, entre otros, por autores y autoras como: Blakemore y Frith (2006); Forés, y Ligioiz (2009); Mora (2013); Ortiz (2009) y Sousa (2014), han podido mostrar la importancia que tiene para la educación conocer cómo aprende el cerebro. Ello ha llevado a dar relevancia en educación a conocimientos, herramientas y dispositivos, donde estén presentes la gestión de las emociones, el aprendizaje social, la conciencia corporal, la música, las manualidades, las artes plásticas, etc. Todo ello apunta a que se erradique una enseñanza centrada exclusivamente en la transmisión de conceptos abstractos y descontextualizados.

Estos conocimientos, aún son incipientes en la formación inicial de los maestros y maestras de educación primaria en el caso que se presenta y cuyo contexto es la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, que es en la que nos formamos y trabajamos actualmente, como se detalla en los apartados

siguientes. En este trabajo se hace un análisis de las creaciones gráficas que hacen un grupo de alumnado del Grado de Educación Primaria de la mención de Educación Especial en la materia de “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo”(en adelante NEAE), al que se le solicita que exponga su concepción sobre apoyos educativos a través de dibujos. Apoyo es considerado como “un proceso educativo que afecta no solo a la estructura formal de la escuela, sino también a la cultura y a los valores” (Parrilla Latas, 1994 en Balbás Ortega, 2011). Los apoyos educativos se dividen en apoyos internos y externos como se puede ver en el siguiente cuadro:

APOYOS EDUCATIVOS INTERNOS				
Apoyo al alumnado				
Dentro de clase durante el desarrollo del tema o actividad	Preparatorio antes de empezar un tema o actividad		Correctivo (fuera del aula).	
Apoyo al profesorado				
Apoyo general en clase	Apoyo de consulta	Apoyo analítico	Apoyo observacional	Apoyo sustitutorio
Apoyo al desarrollo del currículum				
OTRAS MODALIDADES DE APOYOS				
Apoyo entre colegas (del mismo centro)	Apoyo interprofesional		Apoyo interinstitucional	

Cuadro nº 2. Diferentes tipos de apoyo educativo.

Fuente. Elaboración propia a partir del documento de Balbás Ortega (2011)

Según Balbás Ortega (2011), los sistemas de apoyo deberían proporcionarse a todo el alumnado para atender sus necesidades, pues el punto de referencia es el currículum y no el alumno o alumna con dificultades. La escuela se encuentra situaciones nuevas, y como institución, necesitará aprender a cambiar, así como el apoyo desde distintos ámbitos de actuación. La mejora de la escuela supone generar compromisos de todas las personas que forman parte de la institución, así como una revisión constante para el establecimiento de una cultura de cambio, con una mayor interacción entre el profesorado para que pueda desarrollar un currículum adaptado a las necesidades y características del alumnado y del contexto.



Actualmente, coexisten tanto el enfoque individual de apoyo educativo, como el centrado en el currículum, y se apunta más a un enfoque de apoyo preventivo aunque, en gran parte de los casos, se da también un enfoque restaurador o deficitario. Como plantea la autora anteriormente citada, “ningún enfoque de apoyo educativo en sí mismo es por sí solo el más adecuado para responder a la gran diversidad de necesidades del alumnado y de las instituciones educativas” (Balbás Ortega, 2011: 3). Ante ello, es importante resaltar que el modelo de apoyo fragmentario y reduccionista, basado en respuestas de tipo parcial, que se da regularmente fuera de las clases ordinarias, de forma colateral y periférica, se considera insuficiente y quedaría fuera de la concepción de Escuela Inclusiva. Mientras que el modelo de apoyo colaborativo sería hacia el que debería apuntarse si se quiere crear una escuela que funcione desde una perspectiva de educación inclusiva. Este es un proceso que busca la adecuación de la enseñanza a situaciones y necesidades diversas y se centra en la igualdad como base de las relaciones entre los distintos profesionales, planteando una responsabilidad compartida.

OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son fundamentalmente dos:

- -Analizar las representaciones gráficas que han realizado un grupo de alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla sobre el apoyo educativo colaborativo y el apoyo fragmentario.
- -Reflexionar sobre la importancia de integrar el dibujo creativo en la formación inicial de maestros de educación primaria.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El caso que se expone a continuación se ha desarrollado en la materia “*Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*” de 4º curso del Grado de Educación Primaria, en la mención de Educación Especial por la tarde, durante el curso 2016/2017, cuyos contenidos han estado divididos en los siguientes bloques:

- 1.BLOQUE I. Diversidad de necesidades e igualdad de oportunidades en la escuela y en la sociedad.
- 2.BLOQUE II. El apoyo educativo como estrategia para responder a la diversidad.
- 3.BLOQUE III. Necesidades específicas de apoyo educativo.
- 4.BLOQUE IV. Recursos generales y específicos.

5. Parte Práctica. Diseño, desarrollo y exposición de un caso donde se atiende una NEAE desde una perspectiva inclusiva. El caso a estudiar es elegido por el grupo de alumnos o alumnas.

Los contenidos y procedimientos seguidos en la materia, quedan más explicitados en otro trabajo presentado por las mismas autoras en este congreso, denominado “Educación inclusiva y metodologías participativas en la formación inicial de graduados en educación primaria”. No obstante, es importante aclarar que, se han trabajado de forma transversal algunas actividades, en las que se ha tenido que desarrollar la imaginación y la creación, integrando elementos de las artes plásticas (el dibujo, el moldeado a partir de masilla, la papiroflexia, entre otras.), la música, la meditación, la atención plena o mindfulness, etc. Se han conjugado aprendizajes a partir del uso de herramientas digitales pero también manuales o corporales.

En esta ocasión, la actividad que se analiza se ha integrado en el Bloque II de contenidos, quedando éste fundamentado a partir de documentos legislativos de la Junta de Andalucía y lo que expone la profesora Balbás Ortega (2011) entre otras autoras. En él se ha trabajado la evolución del concepto de apoyo y los diversos enfoques o modelos educativos que se pueden encontrar según sea el proceso de apoyo (enfoque individual frente al centrado en el currículum y enfoque deficitario frente al enfoque preventivo) que se establezca. Del mismo modo, se ha matizado sobre los roles y los diferentes profesionales del apoyo que podemos encontrar en la escuela, haciendo alusión a cuáles deberían estar presentes en la escuela inclusiva como alternativa al Modelo de Apoyo tradicional.

Una vez expuestos los contenidos teóricos señalados anteriormente, una de las actividades que se pidió en el aula universitaria para realizarla individualmente por el alumnado y contrastarla después, grupalmente, fue se completar un cuestionario donde se pedían relacionar los contenidos teóricos con situaciones prácticas. Una de las cuestiones de dicho cuestionario fue la siguiente: *¿Cómo sería una escuela que fomentara el apoyo colaborativo? Explicadlo y tratad de dejarlo plasmado en un dibujo*”.

De los setenta cuestionarios entregados, se han seleccionado de forma aleatoria ocho de las imágenes elaboradas por el alumnado, para describirlas y analizarlas, haciendo una primera clasificación, entre imágenes creadas de forma manual y otras tomadas de internet que se han incluido como respuesta a la pregunta formulada.

EVIDENCIAS

Las respuestas del alumnado a la pregunta formulada han sido variadas, como se puede apreciar en los siguientes sub-epígrafes.

Respuestas gráficas en base a imágenes manuales

A continuación se exponen las imágenes realizadas de forma manual en el cuadro nº 3. En ellas se puede apreciar la elaboración creativa que este alumnado ha



tenido que plasmar de forma gráfica, para integrar un concepto teórico. Lo cual ha podido ayudar a que el concepto abstracto cobre forma externa y visual, más fácil de interiorizar y de comprender su significatividad.

Cuadro nº 3. Imágenes construidas de forma manual por alumnado universitario sobre la modalidad de apoyo educativo colaborativo.

Imágenes creadas de forma manual y sus análisis	
Imagen 1. Collage	Imagen 2. Edificios
	
<p>En la imagen 1, se observa un dibujo abstracto, creado a través de recorte de revistas, periódicos, etc. El alumno ha puesto una base en la que se ven elementos como una escuela o la visión de la sociedad. Aparecen imágenes sobre el modelo educativo que pretende fomentar, formas de pensar que dejan paso a la diversidad y la reflexión individual. En esta creación se aprecian una serie de fotos de distintas películas educativas como el <i>Club de los poetas muertos</i>, pero no expone un texto que acompañe al dibujo y pueda comprenderse mejor esta visión. Finaliza el “árbol” con distintos dibujos de profesiones, enmarcados en unas formas de flores. Es un <i>collage</i> que no tiene leyenda ni frases como título, aunque sí al interior del mismo. Se deduce que la persona que lo ha realizado ha sabido interrelacionar diversos aspectos sociales con la educación y la cultura, aunque no quede explicitado. Y también que expresa de forma idealista y creativa. En conjunto aparece como espontáneo y con libertad de expresión.</p>	<p>La imagen 2, es una representación gráfica de dos escuelas, cada una con un modelo de apoyo distinto. En ambas se encuentran las aulas de los distintos apoyos. En la del apoyo fragmentario, solo aparece un/a profesor/a y las mesas distribuidas de forma individual, mientras que en el apoyo colaborativo aparecen dos profesores/as y las mesas están agrupadas. Se destaca la complejidad del dibujo, ya que incluye otras zonas del colegio como son: el patio, el salón de actos y el aula de Educación Infantil. Es un dibujo a mano alzada sin color y con una pequeña leyenda. Esto da indicios de que es una persona muy meticulosa, que no deja casi nada al azar. Destaca la forma cuadrada y geométrica que se da a todo el dibujo contrastando con otros que lo hacen con formas más redondeadas. También llama la atención el poco espacio que se deja al interior del dibujo, quedando de forma muy condensada. Tiene casi el mismo estilo en las figuras, por lo que pudiera ser indicador de rasgos algo obsesivos.</p>
Imagen 3. Color y formas geométricas	Imagen 4. Personas

<p>El diagrama muestra dos tipos de apoyo. A la izquierda, 'APOYO COLABORATIVO', muestra un grupo de niños sentados juntos con un profesor. A la derecha, 'APOYO FRAGMENTARIO, REDUCCIONISTA, COLATERAL Y PERIFERICO', muestra niños sentados individualmente con un profesor que trabaja fuera del aula.</p>	<p>Este dibujo muestra un aula con un profesor y alumnos. Hay una leyenda que indica: 'Alumnos trabajando en grupo', 'Profesores Unidos por un aula', 'Alumnos con NEAE', 'Resto de escuelas' y 'Trabaja con NEAE'.</p>
<p>En la imagen 3, se diferencian claramente los dos tipos de apoyo. Igualmente es un dibujo geométrico, aunque más espaciado y realizado a color, que no tiene leyenda. En el dibujo de Apoyo Colaborativo, observamos que ha agrupado a los alumnos en grupo y en el otro apoyo lo ha hecho de forma individual y además al alumnado con NEAE, lo saca fuera del aula. En cuanto a la forma de expresarlo pareciera algo rígido o estereotipado, sin figuras que expresen movimiento.</p>	<p>En la imagen 4, percibimos también la diferencia de los dos tipos de apoyo, en el apoyo colaborativo todos los alumnos están junto sin diferenciar a ninguno y los profesores trabajan de forma coordinada. En el apoyo fragmentario, el alumnado está sentado de forma individual y aquellos que parecen presentar NEAE trabajan fuera del aula. Este dibujo está realizado con un solo bolígrafo de color azul y tiene una leyenda que señala los distintos elementos del dibujo. Ambos tipos de apoyo quedan separados por un espacio en blanco, pudiendo ser indicador de no darse mucha separación entre ambos.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de material entregado en la materia de NEAE por el Grupo 3 del Grado de Educación Primaria (mención Educación Especial) durante el curso 2016/2017.

Respuestas gráficas en base a imágenes tomadas de Internet

Aquí la opción del alumnado ha sido tomar de internet alguna imagen representativa de la pregunta que se formuló, como se expone en el cuadro nº 4.

Cuadro nº 4. Imágenes tomadas de internet por alumnado universitario sobre la modalidad de apoyo educativo colaborativo.

Imágenes tomadas de la Web y sus análisis	
Imagen 5	Imagen 6
<p>Una imagen que muestra varios personajes de una película, posiblemente de Star Wars, representados como muñecos.</p>	<p>Una imagen que muestra un aula con un profesor y alumnos trabajando juntos.</p>
<p>En la imagen 5, se toman personajes de una película para aplicarlo a la actividad que se pide. Cada muñeco es la representación de una</p>	<p>En la imagen 6, se observa que en el apoyo colaborativo, el alumnado trabaja junto dentro del aula y además aparecen con caras</p>



<p>asignatura con funciones diferentes. Aparece una leyenda que dice: <i>todos juntos trabajamos mejor</i>. Plantea solo el apoyo colaborativo, relacionando diferentes ámbitos de la educación como símil de la relación que existe en este tipo de apoyo. Se puede deducir que esta persona sabe interrelacionar diferentes aspectos y lo aplica a la actividad que se le pide.</p>	<p>felices. En el apoyo fragmentario, se entiende que el docente está trabajando solo con el alumno fuera del aula ordinaria y con un horario de trabajo muy delimitado. Se imprime sin leyenda. Se seleccionan imágenes y se interrelacionan en conjunto pero no se explicitan.</p>
<p>Imagen 7</p>	<p>Imagen 8</p>
<p>En la imagen 7, se hace una diferencia entre Integración e Inclusión. Usa elementos gráficos para alumnos con NEAE que están en silla de ruedas y alumnado sin silla de ruedas para el resto, no indicando si presentan o no otras NEAE. En la integración están diferenciados mientras que en la inclusión trabajan juntos.</p>	<p>En la imagen 8, se observa cómo se usa una foto de Internet con una serie de figuras de diversos colores abrazados. Refleja así el apoyo colaborativo sin usar leyenda. Lo que no se sabe si se refiere a profesionales, a alumnado o a familia.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de material entregado en la materia de NEAE por el Grupo 3 del Grado de Educación Primaria (mención Educación Especial) durante el curso 2016/2017.

CONCLUSIONES

Como se ha podido corroborar con el alumnado, posteriormente a la actividad realizada y a través de debates orales en clase, en la formación universitaria predomina la expresión escrita y oral, dejando a un lado la representación gráfica. Esta y otras formas de expresión, son herramientas necesarias para desarrollar aprendizajes diversos, en los que no predomine solo la cognición abstracta. Integrar en la formación docente inicial el aprendizaje y el manejo de gráficos, que ayuden a representar diversas realidades y conceptos, perdiendo el miedo a dibujar o hacer papiroflexia (entre otras expresiones) es esencial. Estos son elementos necesarios para abordar las competencias clave que se requieren actualmente (LOMCE, 2013), sobre todo en las dimensiones de “saber hacer” para desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad y ser capaz de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos. Así mismo, es importante que se tenga presente el “saber ser”, pues se indica que se debe valorar la libertad de expresión, y no siempre se puede expresar de forma oral o escrita, sino que hay otras vías que también han de estar presentes para el desarrollo de ciertas áreas cerebrales presentes en los aprendizajes. Estas creaciones no solo nos invitan a crear conceptos o concepciones, sino que dan indicadores del desarrollo personal y del contexto, aportando información valiosa que ayuda a

conocer y comprender más a las personas y los grupos. Por otra parte, exponer que la tecnología es muy necesaria en la formación de los profesionales de la educación, pero el aprendizaje no debe quedar relegado exclusivamente a ello, sino que el uso de las manos para crear, debe cobrar importancia y tener su lugar si se quiere apuntar a una educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balbás Ortega, M. J. (2011). El apoyo educativo como estrategia para responder a la diversidad. *Documento multicopiado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Blakemore, S. J. y Frith, U. (2006). *Como aprende el cerebro: las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.

Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013. *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE)

Falvey, M.A. et al. (1995). What Is an Inclusive School? En Villa, R.A. y Thoudand, J.S. (ed.). *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD, 112

Forés, A. y Ligoiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: EditorialUOC.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Nota: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2014-2015*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2014-2015/Nota.pdf>

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.

Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Sousa, D. A. (2014). *Neurociencia Educativa*. Madrid: Narcea.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DINÁMICAS METODOLÓGICAS PARTICIPATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**Jurado Jiménez, M. Dolores¹; Gandiaga Bernal, Francisca²;
Parra Rodríguez, Fátima³**

Universidad de Sevilla, España

¹lolajurado@us.es, ¹fatparrod@us.es, ¹fraganber@us.es

Resumen. Este trabajo recoge las bases y fundamentos teóricos y prácticos que han guiado las acciones educativas inclusivas que se desarrollaron en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla durante el curso 2016/2017. Aquí se expone una experiencia educativa innovadora que realza la importancia de incluir en el aula universitaria metodologías, acordes a una educación que integre herramientas, materiales y dinámicas participativas diversas y que sean motivadoras durante la formación inicial de graduados en educación primaria. En un semestre, se han implementado contenidos transversales, que además de ser aplicables para el ejercicio profesional, son útiles para la vida de las personas, tanto en el ámbito profesional como personal e interpersonal.

Palabras clave: Educación-Inclusiva, Enseñanza-Universitaria, Innovación, Sostenibilidad y Educación.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El concepto de partida de Educación Inclusiva, fue trabajado a través de documentos de autoras y autores (Arnáiz Sánchez, 2012 y Valcarce Fernández, 2011, entre otros), que guiaron las prácticas educativas en la formación universitaria, durante una parte del proceso formativo desarrollado con alumnado del Grado de Educación Primaria (mención Educación Especial). Este alumnado está terminando su formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. El trabajo que se presenta, va acompañado de una concepción de educación inclusiva que es la que se ha tratado de aplicar como práctica innovadora inclusiva en la universidad, pues el aula se ha tomado como “laboratorio”, dentro del marco de la Sostenibilidad en Educación, desde el que se gestan compromisos importantes con los procesos educativos. Además de las capacidades básicas que son necesarias para ejercer como profesional de la educación, se ha trabajado sobre el desarrollo de valores, actitudes y destrezas para acrecentar la autoestima de las personas y la responsabilidad de sus actos. Así mismo, se ha facilitado la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras vidas y experiencias, y las de otras personas, muy diferentes a nosotros. Se ha fomentado así la participación y se han creado propuestas de cambios que apuesten por un mundo más justo y equitativo.

El concepto de educación inclusiva que se esboza, fue trabajado en el primero de los bloques de contenidos de la materia “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (en adelante NEAE) durante el primer semestre del curso 2016/2017 en el grupo de tarde. La educación inclusiva tal cual es concebida, se entiende como un modelo holístico, dinámico, global, contextualizado y sostenible, pues tiene presente aspectos del contexto en el que se ubica y a la persona como ser social y socializador. Para ello, se pone el énfasis en las competencias curriculares pero también en estrategias organizativas y metodológicas. Sitúa la atención a la diversidad como principio, que ha de regir la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de proporcionar al alumnado una educación de calidad, gestando actitudes y acciones colectivas que contrarresten situaciones discriminatorias.

Los cambios educativos han de surgir desde la propia aula y/o centro, es decir, su estructura organizativa ha de posibilitar la participación de todos y garantizar una educación atenta a la diversidad (en su sentido más amplio y no solo de capacidades o de culturas) en los procesos de enseñanza-aprendizaje con la interacción participativa del alumnado y los profesionales de la educación. La atención e inclusión de la diversidad es tarea de todas las personas, denotando una apuesta educativa de calidad, pues es una labor socializadora. Todo ello, implica que la maestra o el maestro tengan conocimientos variados de diferentes disciplinas académicas, de tal forma que acompañe a su alumnado en el proceso educativo, generando dinámicas diversas que permitan comprender, asumir, planificar, justificar y reflexionar sobre sus propias prácticas y formas de actuar, asumiendo la diversidad existente en el aula y en el entorno. Ello incluye hacer proyecciones que traspasen “los muros” de las instituciones educativas. Los postulados de la Escuela Inclusiva a los que aluden autores como Pujolás Maset (2008), son importantes incluirlos en la formación de

futuras maestras y maestros, ya que contribuyen a gestar modelos “teórico-prácticos” que guiarán, en gran parte, sus prácticas profesionales. Algunos de ellos son: que la escuela debe celebrar la diversidad (como un elemento de calidad)¹³⁴, que hay que poder gozar aprendiendo, en la escuela, todos deben estar a gusto y sentirse seguros. La escuela debe estar basada en una política de igualdad (equidad), así como debe contar con profesores (y profesoras) que faciliten el aprendizaje (y creen condiciones para disfrutarlo) y preparar para la cooperación y no para la competición.

Y para gestar una coherencia entre lo trabajado a nivel teórico-práctico desde el ámbito universitario, se parte de la premisa de que, en la Universidad como institución, también es posible llevarse a término dichos postulados. Aunque ello comporta una gran complejidad, pues hasta ahora se han encontrado teorías y prácticas educativas focalizadas a la escuela más que a las instituciones educativas superiores. Fernández Batanero (2005-2006: 137) expone que la inclusión “no es tarea fácil, ya que implica un cambio profundo y esencial en los Proyectos Educativos de los centros docentes, de forma que contribuya a reconsiderar su organización, curriculum y servicios, entre otros aspectos”. Según este profesor, se ha de resituar la escuela donde le corresponde, como una “comunidad de aprendizaje” al servicio de una comunidad. Y para ello, se ha de integrar una Base Curricular Común, adecuada para todo el alumnado, personalizar la enseñanza y el aprendizaje, así como fomentar la autonomía del alumnado: las estrategias de autorregulación del aprendizaje. Y organizar el trabajo en el aula de modo que el alumnado pueda aprender unos de otros: la estructuración cooperativa del aprendizaje. Todo ello, es suscrito por nosotras, pero al mismo tiempo, suscita cuestionamientos acerca de este planteamiento, pues desde instancias educativas superiores como es la Universidad, resulta “fácil” hacer propuestas para proponerlas a niveles teóricos y que se pongan en práctica en otros niveles educativos. Pero, ¿la Universidad suscribe estos principios? He ahí el eje y la base del trabajo que ahora se presenta.

OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean son los proyectados en este trabajo, aunque también fueron, en parte, objetivos que se esbozaron en la materia a la que se hace alusión en el desarrollo de la experiencia.

- A. Compartir la experiencia desarrollada en el aula universitaria de alumnas y profesora respecto al trabajo sobre la Educación Inclusiva.
- B. Dar forma a la experiencia educativa universitaria para construir conocimiento a partir de la vivencia y los aprendizajes ligados a prácticas innovadoras inclusivas.
- C.

¹³⁴ Los aspectos incluidos entre paréntesis, han sido insertados a partir de lo trabajado en clase entre la profesora y el alumnado.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La experiencia que se expone a continuación, como se ha indicado anteriormente, se corresponde con una metodología y dinámica de aula llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, durante el curso académico 2016/2017, en la asignatura optativa denominada “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” que se imparte por la tarde en cuarto curso del Grado en Educación Primaria (mención Educación Especial). En los siguientes epígrafes se exponen, tanto las características del alumnado y del profesorado, como la base de contenidos y la metodología planteada en el aula.

Características del alumnado y del profesorado

Para comprender el proceso educativo desarrollado en el aula universitaria, es importante que se sitúen las características principales del grupo de alumnado con el que se ha trabajado, así como de la profesora que ha impartido la materia. Ello permitirá comprender más en profundidad el proceso generado, pues la realidad de las aulas universitarias, puede ser una buena oportunidad para afrontar retos que traspasen el que la educación de personas jóvenes y adultas sea un mero aprendizaje instrumental. El grupo de alumnado de la tarde lo componen, tanto personas consideradas “estudiantes tradicionales”, como aquellos “estudiantes no tradicionales”, es decir, “estudiantes que se encuentran poco representados en la educación superior y cuya participación en la misma está limitada por factores estructurales” (Finnegan, Merrill y Thumborg, 2014, p. 3). En este grupo estarían: estudiantes provenientes de grupos étnicos minoritarios, estudiantes que provienen de familias en las que ninguno de sus miembros habían accedido a la universidad con anterioridad, estudiantes de familias con bajos ingresos, estudiantes mayores y estudiantes con discapacidades, entre otros. Esta denominación hasta ahora no es tenida en cuenta en los programas académicos.

Por otra parte, es importante comprender a nivel institucional el ejercicio docente, pues en este caso, la profesora que imparte la materia, aunque lleva más de diez años impartiendo docencia en la Universidad, tiene condición laboral inestable y a tiempo parcial, lo cual condiciona su disponibilidad por tener que buscar otro trabajo fuera de la institución. Este es su tercer año en el que imparte la materia, pero es la primera vez que tiene a un grupo completo, es decir, que aglutina créditos teóricos y prácticos (Enseñanza Básica y Enseñanza Práctica Básica) de un mismo grupo. Ello le permite conocer más en profundidad al grupo y trabajar de un modo directo y cercano con el alumnado, pues en total son setenta y cuatro los matriculados en este grupo.

La materia, aunque es optativa, gran parte del alumnado la elige porque le cuadra en horario o porque es la que creen que, entre las materias ofertadas, es la más afín a su perfil de maestros o la que puede venirles bien para su formación. Pocos son los alumnos o alumnas que expresan haber elegido la materia para ser especialistas de Pedagogía Terapéutica y dedicarse a la Educación Especial de lleno.

Contenidos Básicos de la Materia de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el Grado de Educación Primaria.

Durante el desarrollo de esta materia se han trabajado esencialmente cuatro bloques de contenidos teóricos y prácticos. Estos son detallados más adelante. Para ello, se planteó una metodología innovadora y participativa, que ha sido fruto del acuerdo entre la profesora y el alumnado. Este diseño ha sido construido durante el proceso educativo, y aunque, en gran parte, fue esbozado por la profesora, también se matizó, debatió y acordó con el alumnado. La innovación a la que se hace alusión se plantea, en tanto que se ha tratado de integrar en el aula los conocimientos teóricos, que se ha procurado que pudieran ser aplicados en la práctica directa con el alumnado universitario. Es decir, el objetivo fue conectar la teoría con la práctica desde la vivencia, así como entender la experimentación de actividades como aplicables a contextos educativos en los que desarrollará su labor profesional. Los bloques de contenidos trabajados, así como la parte eminentemente práctica en la que está dividida la materia, son los siguientes:

1. BLOQUE I. Diversidad de necesidades e igualdad de oportunidades en la escuela y en la sociedad.
2. BLOQUE II. El apoyo educativo como estrategia para responder a la diversidad.
3. BLOQUE III. Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).
4. BLOQUE IV. Recursos generales y específicos
5. Parte Práctica. Exposición, desarrollo y diseño de un caso de alumno o alumna o profesorado que ha de atender a una NEAE desde una perspectiva inclusiva.

En el Bloque I se trabajó esencialmente con contenidos sobre la atención a la diversidad del alumnado (la diversidad como “punto de partida y de llegada”), el origen y evolución del concepto de NEAE, la inclusión como alternativa a la integración y a la exclusión social y educativa. También se trabajaron los principios generales y las estrategias de apoyo y refuerzo, así como las medidas organizativas, curriculares y didácticas de atención a la diversidad en los centros educativos, esencialmente se tomó el caso de Andalucía por ser el contexto en el que se desarrolla la materia. Se reflexionó sobre si esos principios son acordes o no a la inclusión o a la integración y dan respuestas reales a las características de la Escuela Inclusiva tal cual es concebida. En el Bloque II, basado en lo expuesto por Balbás Ortega (2011) entre otras autoras, se ha trabajado la evolución del concepto de apoyo y los diversos enfoques o modelos educativos que pueden darse según sea el proceso de apoyo (enfoque individual frente al centrado en el currículum y enfoque deficitario frente al enfoque preventivo) que se establezca. Del mismo modo, se matizaron los roles de los diferentes profesionales del apoyo que podemos encontrar en la escuela, haciendo alusión a cuáles deberían estar presentes en la escuela inclusiva como alternativa al Modelo de Apoyo tradicional. En el Bloque III se hizo hincapié en la clasificación de las NEAE según la normativa, tanto a nivel estatal como autonómico, facilitándose



recursos materiales sobre ello para ampliar conocimientos. Y por último, en el Bloque IV, se expusieron las diversas adaptaciones curriculares que actualmente se llevan a cabo en las aulas de los centros de educación primaria, y se generó una actividad, donde cada grupo pudo hacer una búsqueda y compartir con el resto de compañeros materiales sobre las diversas NEAE.

Por otra parte, al mismo tiempo que se desarrolló la parte teórico-práctica, el alumnado, en pequeños grupos de cuatro a seis componentes, plantearon una actividad práctica. Eligieron un caso por grupo, donde se especificaba la situación de un alumno o alumna que presentara alguna NEAE y se diseñaba la intervención que ellos pondrían en marcha en el Centro Educativo para que fuese atendido o atendida desde una perspectiva inclusiva.

Metodología participativa planteada en el aula

El alumnado planteó la posibilidad llevar a cabo un proceso formativo que no implicara necesariamente un proceso evaluativo a través de un examen tipo test, como inicialmente se planteó en la materia, acorde a planificado en los dos grupos de la mañana y llevado a cabo en cursos anteriores. Ante esta situación, se llegó a un consenso en el aula, para plantear un trabajo y compromiso, tanto individual como grupal, que ayudara a avanzar en la materia y hacerla amena, al mismo tiempo que se aprendía colectivamente a diseñarla y aplicarla a situaciones prácticas. Ello supuso un trabajo importante, tanto por parte del alumnado como de la profesora, quien revisaría periódicamente los trabajos del alumnado, enviando reflexiones y aspectos a mejorar durante el proceso, así como la sistematización y devolución de los mismos para completarlos. Este proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la experiencia de cada persona se ha tratado de conectar con los contenidos teóricos-prácticos, se considera constructivista y participativo, pues el conocimiento se va construyendo a lo largo del proceso de interacción y de inmersión en la materia, lo que requiere del uso de recursos variados, como se exponen como evidencias.

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES TRANSVERSALES A PARTIR DE DINÁMICAS METODOLÓGICAS PARTICIPATIVAS

Por límites de espacio, aquí solo son expuestas algunas de las evidencias tomadas de las reflexiones del alumnado en torno a los recursos más valorados por el alumnado, como se puede ver en el Cuadro nº 1.

Cuadro nº 1. Dinámicas metodológicas participativas aplicadas en la materia de NEAE.

DINÁMICAS METODOLÓGICAS PARTICIPATIVAS ¹³⁵	
D-1	Experiencia personal escrita: medio de conocimiento inicial del grupo.
Antes de entrar en contenidos teóricos, se pidió al alumnado que, por escrito e individualmente, expresaran alguna experiencia que hubiesen tenido a lo largo de su trayectoria educativa con alguna NEAE. La profesora lo recogió para sistematizar cada situación planteada y devolverla al grupo, a modo de síntesis y de forma anónima, al tiempo que se valoró el nivel de expresión escrita, así como la concepción inicial sobre NEAE que subyacía en los escritos. Fue voluntaria la lectura de algunas de las experiencias que ayudaron a generar debates. Esta actividad ayudó a generar un clima de confianza y conocer la diversidad que existía en el aula en cuanto a experiencias y maneras de expresarlas. También ayudó a conocer quienes tenían decidido dedicarse a la especialización de Educación Especial y quienes aún no lo saben o quienes quieren ejercer como “maestros” sin más. La motivación es diversa.	
D2	Integrando la experiencia de Centros Educativos en el aula universitaria.
Se invitó a una maestra de Pedagogía Terapéutica con más de veinte años de experiencia laboral para que contase como es su desempeño profesional. Se pidió al grupo que valorase por escrito esta experiencia y coincidieron en valorarla muy positivamente por estimularles y generarles expectativas importantes para su ejercicio profesional futuro.	
T. escrito	“Esta es la clase en la que más he aprendido” “Me ha encantado como ve esta persona la educación especial y como lo hace en su día a día”. “Ella ha sabido transmitirnos de forma muy clara la utilidad de nuestra labor”
D3	Cuestionario inicial antes de abordar algunos bloques de contenido.
T. oral	“Yo me incomodé con este cuestionario porque era como un examen pero después me alegro porque veo que había cosas que sabía y que estaban bien pero otras no tenía ni idea y ahora ya no se me olvidarán”.
D4	Experimentando con masilla. Integrar el conocimiento más abstracto de forma manual.
Se pidió que, en pequeños grupos (con personas con las que no se había trabajado anteriormente), se rescatase lo más importante del Bloque I de contenidos y que dicho conocimiento se expresase de forma gráfica a través de un bloque de masilla. Posteriormente y a modo de asamblea cada grupo explicó a los demás su obra y sus aprendizajes.	
T. oral	“Hacerlo en masilla hace que no se te olvide y que además se vea la diferencia entre unos y otros” “Esta parte asamblearia me recuerda a lo que estudiamos de las escuela de Platón” “Pocas veces ponemos en común los conocimientos de esta forma” “A mí me ha ayudado a tener más claro el concepto de Inclusión, creo que no se me va a olvidar ni su diferencia con la integración”.
D5	Expresar de manera gráfica a través de un dibujo conceptos abstractos.
Hacer hincapié en la importancia de usar las manos para integrar contenidos no es algo habitual en la actualidad, pues al pedirles esta actividad algunos optaron por hacerlo manual pero otros tomaron una imagen de la Web	

¹³⁵ Algunas de estas dinámicas, son adaptadas de las creadas por la orientadora M. Ángeles Oliva Jiménez, quien tiene más de 30 años de práctica psico-educativa y con la que desde hace 10 compartimos experienciase intercambiamos conocimientos.



DINÁMICAS METODOLÓGICAS PARTICIPATIVAS ¹³⁵	
T. oral	“Dibujar el concepto de apoyo hace que te ayude a conocer de una forma diferente y a que puedas retener mejor lo que significa ese apoyo” “Ahora he conocido diferentes apoyos que desconocía y que no podía imaginarme que estuvieran”
D6	Actividades de Mindfulness
Ayudaron a crear momentos cortos de relajación en el aula, aprendiendo a generar tiempos de centramiento, fundamentales para el aprendizaje. Este conocimiento, no solo lo practicaron con ellos mismos, sino también comentaron que lo habían aplicado en su entorno familiar.	
T. oral	“Lo he planteado con mi prima de tercero de primaria y al principio era reacia y al tercer día me lo pedía porque tiene pesadillas nocturnas y a mí también me gusta porque me tranquiliza”
D7	Visualización de vídeos cortos que guían el autoconocimiento
Ayudan a reflexionar sobre los procesos mentales que guían nuestros aprendizajes	
T. oral	“Yo me doy cuenta cuando estoy estudiando que me vienen muchos pensamientos y me pasa, pero no me daba cuenta de la misma forma que antes de ver el vídeo de <i>La mosca</i> ”
D8	El uso de la papiroflexia
Actividades de autoconocimiento que ayudan a expresar las preocupaciones y a compartirlas grupalmente para dar respuestas colectivas.	
T. oral	“Poníamos los miedos que teníamos y después recogíamos aleatoriamente uno al que había que dar respuesta” “Si lo hubiera tenido que hacer en voz alta no hubiera puesto el mismo, sino que al ser anónimos pude poner realmente mi miedo en ese momento”. “Y las respuestas posteriores, realmente yo ponía lo que podía ayudarle a esa otra persona” “ Hay niños que son tímidos y por inseguridad no expresarian o les costaría más decir sus miedos y de esta forma podría ayudarles bastante”
D9	Ejercicios de hetero-conocimiento para desarrollar la inteligencia interpersonal.
En pequeño grupo, se expresa en positivo algún rasgo de cada persona, para comprender y valorar la diversidad.	
T. oral	“Aprender de las diferencias” “Más unión al valorarnos positivamente” “No nos paramos a pensar sobre estas cosas”

Fuente: Elaboración propia. Curso 2016/2017.

Este grupo ha reflexionado sobre aspectos metodológicos, aprendizajes y la aplicación práctica de la materia, así como el rol de la profesora y el suyo.

CONCLUSIONES

Actualmente, tal como se disponen los programas formativos universitarios, es complejo integrar metodologías que cobren la atención del alumnado universitario y que pasen por procesos formativos significativos, donde todo el proceso educativo, incluida la evaluación, sea no solo de contenidos, sino que abarque a los procesos y las actitudes y que acerque el autoconocimiento y hetero-conocimiento para una mayor inclusión de la diversidad en el aula. Experimentar la riqueza de la diversidad,

comporta retos importantes a los que tenemos que aprender a dar respuestas desde la formación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnáiz Sánchez, P. (2012). Escuelas Eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. En *Revista Educatio S-XXI*, vol. 30, nº 1, 25-44.

Azorín Abellán, C. M. y Arnáiz Sánchez, P. (2013). Una experiencia en innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, nº 22, 9-30.

Balbás Ortega, M. J. (2011). El apoyo educativo como estrategia para responder a la diversidad. Documento multicopiado.

Finnegan, F.; Merrill, B. y Thunborg, C. (ed. lit.) (2014). *Student voices on inequalities in European higher education: challenges for theory, policy and practice in a time of change*. London: Ed. Routledge.

Fernández Batanero, J. M. (2005-2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿Cómo? *Contextos Educativos*, 8-9, 135-145.

Pujolàs Maset, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Valcarce Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. En *Revista Innovación Educativa*, nº 21, 119-131.

LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD: EVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA PERCEPCIÓN DE PROFESORES Y ALUMNOS UNIVERSITARIOS

**González-Gil, Francisca¹, Martín-Pastor, Elena², Gómez-Vela, María³,
Poy Castro, Raquel⁴, Fernández Hawrylak, María⁵**

^{1, 2, 3} Universidad de Salamanca, España

¹e-mail: frang@usal.es, ²e-mail: emapa@usal.es, ³e-mail: mgv@usal.es

⁴ Universidad de León, España

e-mail: rpoyc@unileon.es

⁵ Universidad de Burgos, España

e-mail: mfernandez@ubu.es

Resumen. En este póster se presentan los primeros pasos desarrollados en un proyecto de investigación que tiene como objetivo analizar el grado de inclusión de la universidad. Esta finalidad emana del derecho de todos los alumnos por recibir una educación y una formación que se adecúe a sus necesidades y potencie sus capacidades con independencia del nivel formativo en el que se encuentren en cada momento. Se presenta, por tanto, el planteamiento y justificación de este estudio, sus características metodológicas así como los primeros resultados encontrados.

Palabras clave: inclusión, universidad, prácticas docentes, calidad



INTRODUCCIÓN

El diseño y la puesta en marcha del proyecto que presentamos pretende ampliar, mejorar y extender los resultados de la valoración de la inclusión educativa por parte de los distintos sectores de nuestro sistema educativo, centrándonos en este caso concreto en lo que ocurre en el contexto universitario.

Si bien es cierto que podemos encontrar diversas investigaciones que han analizado las prácticas inclusivas que se han venido desarrollando en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Donnelly y Watkins, 2011; Fernández Batanero y Benítez Jaen, 2016; Sharma y Jacobs, 2016; Torres y Fernández, 2015), continúa aún pendiente indagar qué es lo que ocurre en la universidad como institución que, por un lado, forma a los que en un futuro serán profesionales de la educación y, por otro, como contexto donde la persona sigue creciendo en sus aprendizajes.

Cuando nos planteamos que una de las cualidades imprescindibles que debe tener la educación actual es que sea inclusiva, necesariamente debemos transformar los enfoques, las estructuras, los contenidos y las estrategias metodológicas que hasta ahora se han desarrollado para atender a la diversidad de características de los estudiantes y lograr su pleno rendimiento y participación (Blanco, 2010). De acuerdo con esta premisa, Ibáñez y Salceda (2014) identifican la universidad y su responsabilidad social como una de las vías fundamentales para promover prácticas inclusivas que contribuyan al logro de una formación para todos y con todos en los distintos niveles educativos.

Ante esta perspectiva, considerábamos necesaria la puesta en marcha de esta investigación, como punto de partida para compensar la ausencia de trabajos en esta línea, desde el convencimiento de que, como miembros de la comunidad universitaria, debemos asumir la responsabilidad de la mejora de la institución en su conjunto y desde la certeza de que la única manera de lograrlo es desde la óptica de la inclusión. Así, la universidad que practica una educación inclusiva se muestra comprometida con la eliminación de barreras para el aprendizaje, de modo que disminuyen los procesos de exclusión social, se estimulan cambios en las estructuras organizativas de la misma y se pueden elaborar propuestas curriculares mucho más ajustadas a las posibles carencias competenciales, actitudinales, conductuales, etc. de los planes de formación existentes.

Concretamente, los objetivos que perseguimos alcanzar con este trabajo son:

-Elaborar un cuestionario de evaluación de carácter cualitativo que nos permita valorar la inclusión en la universidad.

-Evaluar la percepción que tanto los estudiantes como los profesores universitarios tienen acerca de la inclusión en su universidad y analizar, por tanto, su grado de inclusión.

-Realizar propuestas de mejora de la inclusión en la universidad

METODOLOGÍA

La metodología escogida en este trabajo es de carácter cualitativo, con la finalidad de conocer, desde la propia voz de los implicados, el grado de inclusión existente en la universidad actual, bajo una doble perspectiva: la de los docentes, como responsables de planificar y poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje y la de los alumnos, como destinatarios de una formación que proyectará en el futuro en la promoción de actitudes y aptitudes promovedoras de un modelo educativo determinado y, a su vez, como miembros activos de dicho proceso.

Participantes

La población objeto de este estudio la conforman, por un lado, una muestra del profesorado que imparte su docencia en las titulaciones de educación en las universidades de Castilla y León. Por otro, los estudiantes universitarios que están cursando el último año de sus titulaciones de Grado, así como los alumnos del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Procedimiento

Con el fin de alcanzar los objetivos señalados comenzamos en primer lugar con una búsqueda y actualización bibliográfica sobre el tema para, a partir de la información recopilada, desarrollar un instrumento de evaluación que nos permita analizar la universidad desde el paradigma de la inclusión. A través de los datos obtenidos se analizará estadísticamente la percepción de los agentes implicados (profesores y alumnos) con el fin último de diseñar propuestas de mejora que redunden en el desarrollo de prácticas formativas inclusivas ajustadas a las características y necesidades de los alumnos universitarios.

Instrumento

Se ha elaborado un cuestionario con nueve preguntas abiertas que nos permiten obtener información cualitativa, desde la óptica del profesorado y de los alumnos, relativa a las culturas, políticas y prácticas del sistema



universitario, es decir, desde las tres dimensiones que establecen los principios fundamentales del funcionamiento de cualquier institución educativa que promueva la inclusión (Booth y Ainscow 2011).

RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

Actualmente nos encontramos en el proceso de recogida y análisis de datos; no obstante, tras una lectura superficial de las respuestas proporcionadas, observamos una discrepancia importante entre profesores y alumnos en cuanto a cómo perciben la universidad y las prácticas que en la misma se desarrollan. Con ello se evidencia la necesidad de, más allá de profundizar en el análisis de las respuestas, poner en marcha actuaciones basadas en las propuestas de ambos colectivos de manera que logremos aunar las valoraciones y, sobre todo, las actuaciones que desde la óptica de la inclusión se desarrollen en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Manchester: CSIE
- Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353.
- Fernández Batanero, J.Mª. 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
- Ibáñez, A. y Salceda, M. (2014). La universidad que queremos: desafíos de la tercera misión para avanzar en el proceso inclusivo. *Quaderns Digitals*, número especial, 1-10
- Sharma, U. y Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. doi:10.1016/j.tate.2015.12.004
- 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

ACTIVIDADES DEL CONSORCIO MUSACCES PARA LA ACCESIBILIDAD AL PATRIMONIO DEL MUSEO DEL PRADO A INVIDENTES, SORDOS Y RECLUSOS

Ibáñez Palomo, Tomás¹, Salvador González, José María²

Universidad Complutense de Madrid, España
¹e-mail: tibanez@ucm.es, ²e-mail: jmsalvad@ucm.es

Resumen. El Consorcio MUSACCES, conformado por diferentes grupos de investigación de la Comunidad de Madrid, ha desarrollado durante el año 2016 diversas actividades de I+D+I destinadas a mejorar la accesibilidad del patrimonio artístico del Museo Nacional del Prado a personas con dificultades de accesibilidad visual y auditiva y a aquellas reclusas en centros penitenciarios. Con esta breve comunicación se busca ofrecer un panorama general de los objetivos y resultados de las mismas, mostrando la variedad de las propuestas –entre las que se incluye la elaboración de itinerarios museográficos adaptados a la accesibilidad, la impartición de cursos de formación, la creación de material docente adaptado, la convocatoria de mesas redondas y la celebración de congresos y seminarios– y el valor de sus aportaciones a la labor desarrollada por el Consorcio.

Palabras clave: Accesibilidad, inclusión, cultura para todos, Historia del Arte, Museo del Prado.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

MUSACCES es un Consorcio de grupos de investigación financiado por la Comunidad de Madrid (S2015/HUM-3494) que busca acercar el patrimonio artístico del Museo del Prado a tres colectivos de especial accesibilidad: personas con discapacidades visuales, auditivas y privadas de libertad. Los ocho grupos que lo conforman pertenecen a la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad Autónoma de Madrid y cuentan con la colaboración del Museo del Prado, así como de otras empresas e instituciones.

A través de las nuevas tecnologías y la redefinición de los recursos tradicionales, los más de 90 investigadores del Consorcio trabajan en un ámbito multidisciplinar que cuenta con especialistas en Historia del Arte, Musicología, Ciencias de la Información, Informática, Psicología, Sociología y Educación. Este entorno permite la planificación y el desarrollo de actividades muy variadas que están encaminadas a la reflexión sobre cómo mejorar la accesibilidad de los colectivos a los que están destinadas las acciones del Consorcio y que se dirigen tanto a la difusión entre los citados tres colectivos y el público en general, como a la formación interna de los miembros de MUSACCES.

OBJETIVOS

El Consorcio MUSACCES ha previsto para el trienio 2016-2018 un programa de actividades I+D+I articulado en propuestas de formación interna, eventos y actividades de difusión, participación en proyectos y convocatorias competitivas, y publicaciones e intervenciones en actividades externas. En lo que respecta a las actividades del año 2016, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Establecer un programa de actividades internas de formación destinadas a paliar las carencias formativas fundamentales en materia de historia del arte, inclusión social y tecnologías de la información, en sus aplicaciones a los investigadores que forman parte del Consorcio MUSACCES.
2. Diseñar un seminario multidisciplinar enfocado en la sensorialidad de la experiencia artística con ponentes especializados orientado al público general y con medios para la especial accesibilidad.
3. Programar un congreso nacional sobre la iconografía en el Museo del Prado, enfocado a tener un punto de partida teórico fundamental sobre el que desarrollar los trabajos de accesibilidad de las obras.
4. Establecer un programa de visitas guiadas piloto para la accesibilidad de invidentes y personas sordas al Museo del Prado.

Por otra parte, para el año 2017, se ha previsto el cumplimiento de los siguientes objetivos:

1. Diseñar un congreso sobre artistas y discapacidad en la historia del arte, que

tenga como hilo conductor las diferentes sensibilidades en torno a la capacitación artística a lo largo de la historia.

2. Planificar un congreso internacional sobre el concepto de “arte” y sus límites en los Museos, como referente teórico de las nuevas prácticas inclusivas en la museología contemporánea.
3. Orientar un seminario dirigido al contacto directo de todos los investigadores con las personas invidentes, sordas y reclusas, para dotar de recursos a los diferentes especialistas sobre sus necesidades de trabajo.
4. Continuar con las actividades más exitosas planteadas en 2016 adaptándolas a nuevos públicos y formatos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Primeros pasos en la constitución del Consorcio MUSACCES

En una fase inicial, se definieron los mecanismos de coordinación institucional a partir del diseño de un sistema interno de Garantía de Calidad y de una estructura funcional configurada a partir de un Comité de Gestión y una Comisión Permanente. A su vez, dependientes de esta última, se constituyeron tres subcomisiones: Relaciones Institucionales, Calidad y Economía. (Salvador, Pazos-López, Santamaría, Azcárate, y Nava, 2016). Todas ellas con funciones perfectamente limitadas para asegurar el cumplimiento de los objetivos previstos en el programa de actividades. Una de las dificultades estratégicas principales de nuestro Consorcio radica en la multiplicidad de especialidades y disciplinas convergentes. Cuestión que afecta especialmente al trabajo interdisciplinar. En este sentido, se han detectado algunas áreas de mejora que han sido afrontadas durante el primer año de trabajo: la excesiva burocratización para los procedimientos de la gestión de la investigación universitaria, la divergencia metodológica, la diversidad de canales de comunicación empleados por los investigadores y la incipiente novedad que suponen este tipo de consorcios en la investigación europea.

Actividades de formación interna

Una de las primeras actividades llevadas a cabo por el Consorcio fue la impartición del curso «Introducción al Museo del Prado para comunicadores, educadores y tecnólogos». Tuvo lugar en la Facultad de Geografía e Historia de la UCM el 15 de abril de 2016 y estuvo organizada por los historiadores del arte y musicólogos del Personal Investigador en Formación de MUSACCES. Con el objetivo de familiarizar con el Museo a los miembros del Consorcio no vinculados al estudio del arte, se abordó su historia, sus estructuras física y organizativa, su relación con las nuevas tecnologías aplicadas a los discursos museográficos y se ofreció una selección de obras maestras. El curso fue impartido de forma presencial, pero debido a su buena acogida se decidió, posteriormente, realizar una nueva grabación del mismo para que pudiese ser empleado como material docente en la UNED con un incipiente



número de visitas registrado hasta el momento (Pazos-López, 2016).

Más adelante, el 29 de junio, se celebró en la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM el seminario «Cómo mejorar la accesibilidad al Museo del Prado de personas con discapacidades visuales, auditivas y privadas de libertad». En él, los grupos INADOC, EARTDI y Museum I+D+C, integrantes del Consorcio, presentaron los primeros resultados de sus trabajos: se abordaron los programas y las legislaciones más innovadoras en materia de accesibilidad, se mostraron los primeros experimentos con imagen e impresión 3D y se dieron a conocer los datos de las encuestas enviadas a museos de España, Portugal, Francia, Reino Unido, Alemania, Austria, Brasil y Estados Unidos. El acto contó con intérpretes en lengua de signos y se grabó para su retransmisión en *streaming* y su posterior publicación en abierto en el canal del Consorcio en YouTube.

Finalmente, y con motivo de la Semana de la Ciencia 2016, se organizaron dos mesas redondas como punto de encuentro de diferentes expertos de los grupos de investigación que conforman MUSACCES. El 15 de noviembre tuvo lugar la titulada «Ciencia y cultura para todos. El Consorcio MUSACCES» y, unos días más tarde, el 17 del mismo mes, la denominada «Retos del museo accesible: Consorcio MUSACCES (Museología e integración social en el Museo del Prado)». En ellas se abordaron temas como la adaptación de los espacios expositivos a la diversidad sensorial o las necesidades específicas de personas con discapacidades visuales, auditivas y privadas de libertad. Todo ello permitió reflexionar sobre cuáles serían las iniciativas más adecuadas en el marco de la investigación y actuación del Consorcio y de la transferencia de estos a la sociedad.

Actividades de difusión externas

Dentro de las actividades de difusión planteadas por MUSACCES, podemos distinguir entre aquellas específicamente diseñadas para los mencionados colectivos con necesidades específicas de accesibilidad y aquellas que también están abiertas al público en general.

Actividades específicas para personas con dificultades de accesibilidad

Bajo el título de «Itinerarios culturales para la accesibilidad en el Prado», el Personal Investigador en Formación especializado en historia del arte y música organizó un programa de visitas guiadas para personas con discapacidad visual y auditiva el 16 de noviembre, contando con intérpretes en lengua de signos. Utilizando nuevas metodologías docentes basadas en la experiencia sensorial (Howes, 2004), los invidentes pudieron tocar tejidos como terciopelo, satén, raso, gasa... presentes en los cuadros expuestos en el Museo. Así como diferentes fragmentos de mármol, caliza y granito, con diferentes texturas para recrear el material de las esculturas.

Actividades generales para todos los públicos adaptadas para la accesibilidad universal

La primera actividad monográfica de nuestro Consorcio MUSACCES se planificó para los meses de septiembre y octubre bajo el título de «El Museo del Prado

a través de los 5 sentidos», celebrado en cinco sesiones monográficas de cada uno de los sentidos en las que se buscaba la experiencia del arte a través de la diversidad sensorial (Bacci, 2011 y Ferino-Pagden, Milicua, 1997). El seminario permitía recorrer algunas obras del Museo del Prado en busca de las sensaciones que podamos percibir a través de los cinco sentidos de la mano de reputados investigadores en historia del arte y con la intervención de profesionales de reconocido prestigio en diferentes ámbitos: gastronomía, óptica, escultura, teatro y bioquímica (Sanger y Walker, 2012 y Jütte, 2005). Así, los participantes intervenían degustando un plato elaborado por el finalista de Master Chef 2, Mateo Sierra Ballarín, a partir de cuadros del Museo, o atendiendo a los olores que se difundieron con mecanismos tecnológicos durante la conferencia de Alicia Megías Fresno, catedrática de bioquímica. Se contó con intérpretes de lengua de signos y se grabó para su difusión en YouTube. Las valoraciones de los más de 200 participantes han arrojado interesantes indicadores, obteniendo unas valoraciones globales superiores al 4,7 en una escala de 5 puntos, destacando la calidad del programa y el sistema de organización.

Por otra parte, a finales de noviembre se organizó el congreso «La Elocuencia de la Imagen en el Museo del Prado», que tuvo como objetivo el análisis de algunas obras clave del patrimonio artístico del Museo desde la óptica de la iconografía (Di Bello y Koureas, 2010 y Lauwrens, 2012). La actividad supuso una puesta en común de las últimas investigaciones en el estudio de la imagen y un punto de partida para el estudio de los contenidos científicos relacionados con el arte de dicha colección (Howes, 2013). Con su variado programa de intervenciones, desde el arte de la antigüedad hasta el siglo XIX, las valoraciones de los más de 180 participantes han arrojado interesantes indicadores sobre las temáticas más interesantes, obteniendo unas valoraciones globales superiores al 4,5 en una escala de 5 puntos.

Actividades planificadas para el año 2017

Además de las actividades ya realizadas, de cara al año 2017 se han pautado algunas iniciativas que complementarán el programa de actividades ya desarrollado. En primer lugar, se ha planificado un congreso con convocatoria abierta de participación sobre artistas y sus discapacidades en la historia del arte, con el objetivo de destacar aquellas parcelas más potenciadas de los creadores con algún tipo de diversidad funcional, especialmente los artistas invidentes, sordos o que permanecieron durante algún tiempo en prisión. Por otra parte, se prevé que el Personal Investigador en Formación del Consorcio coordine un congreso internacional sobre el concepto de “arte” y sus límites en los Museos, con aportaciones significativas de investigadores senior en este campo. Además de esto, y dado los buenos resultados de satisfacción obtenidos en actividades más exitosas planteadas en el año 2016, se prevé la organización de una nueva edición del seminario «El Museo del Prado a través de los 5 sentidos» y del congreso «La Elocuencia de la Imagen en el Museo del Prado», adaptándose a nuevos públicos y formatos. En especial, se plantea una nueva intervención de dichos cursos en las instituciones



penitenciarias de la Comunidad de Madrid, acercando la cultura artística del Museo del Prado a las personas privadas de libertad que deseen participar en dichos foros. Dentro de las actividades internas para 2017, se ha propuesto un interesante seminario dirigido al contacto directo de los investigadores con las personas invidentes, sordas y reclusas, de forma que el personal investigador pueda formarse a partir de la experiencia y necesidades de estos colectivos.

EVIDENCIAS

Para evaluar la calidad de las actividades realizadas se realizaron en todas las actividades encuestas de satisfacción por usuarios, con una completa batería de preguntas sobre el programa, la logística y cada uno de los ponentes y comunicantes, permitiendo además la inserción de observaciones y sugerencias de mejora de forma completamente anónima. Se presentan ahora los resultados de dos de las actividades realizadas más destacadas:

El Museo del Prado a través de los 5 sentidos

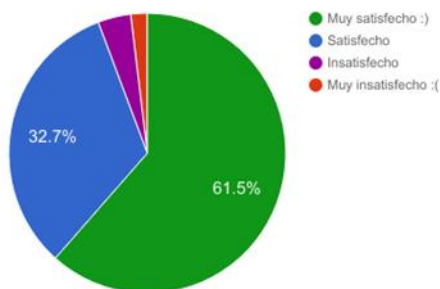
Solicitudes de matrícula: **554 personas**

Plazas confirmadas: **240 personas**

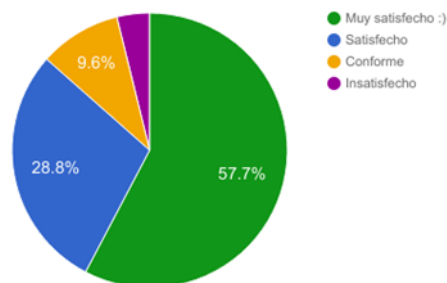
Respuestas a la encuesta: **110 personas**

Indicadores más destacados:

a) La organización general del seminario



b) La calidad del programa



c) Los intérpretes en lengua de signos

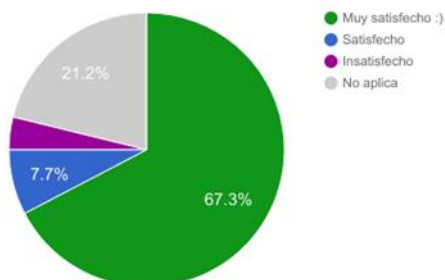


Figura 1. Algunos de los resultados más destacados de las encuestas de satisfacción para la actividad «El Museo del Prado a través de los 5 sentidos» (octubre de 2016).

La elocuencia de la imagen en el Museo del Prado

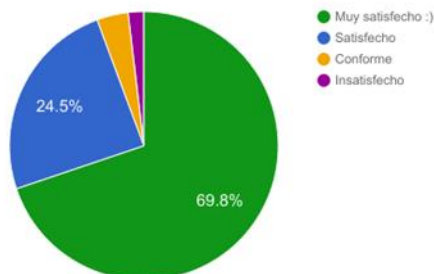
Solicitudes de matrícula: **250 personas**

Plazas confirmadas: **180 personas**

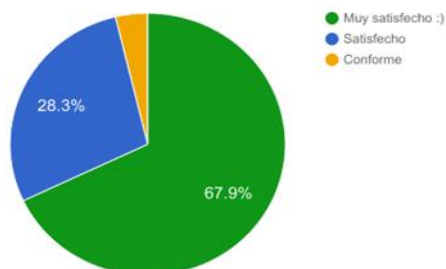
Respuestas a la encuesta: **93 personas**

Indicadores más destacados:

a) La organización general del congreso



b) La calidad del programa



c) La calidad de la atención recibida por correo electrónico

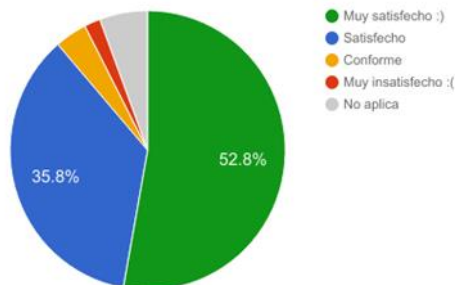


Figura 2. Algunos de los resultados más destacados de las encuestas de satisfacción para la actividad «La elocuencia de la imagen en el Museo del Prado» (noviembre de 2016).

CONCLUSIONES

La importancia de la planificación previa de las actividades institucionales realizadas por el Consorcio MUSACCES ha permitido que las propuestas formativas internas y externas planteadas para el año 2016 hayan alcanzado unos óptimos niveles de calidad científica. La extensión de las actividades de investigación aplicadas al diseño para todas las personas tiene dos importantes beneficios: por un lado, el contacto directo y enriquecimiento mutuo con los colectivos a los que está destinado el Consorcio, y por otro, la participación de nuestros estándares investigadores dentro



de las estrategias europeas, más concretamente las llamadas del Reto 6 (Sociedades Inclusivas) del programa de investigación europea Horizonte 2020.

Los medios y el sistema de organización utilizados en el año 2016 se han consolidado permitiendo, no solo la satisfacción de los destinatarios, sino también la de todo el equipo de trabajo. Por otra parte, ha sido especialmente enriquecedor y relevante la implicación de los estudiantes de grado, máster y doctorado en la participación y organización de los cursos formativos, seminarios y congresos.

Finalmente, hemos considerado muy relevante la incorporación de indicadores de satisfacción dentro de nuestro Sistema de Garantía de Calidad de la Investigación. Mediante la distribución de una serie de encuentros entre los asistentes después de cada una de las actividades organizadas, conseguimos medir sus resultados y tomar decisiones estratégicas sobre qué debe mejorarse y qué debe mantenerse en el sistema de organización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacci, F., Melcher, D. (eds.) (2011). *Art and the Senses*. Oxford: Oxford University Press.
- Di Bello, P., Koureas, G. (eds.) (2010). *Art, History and the Senses. 1830 to the Present*. Aldershot, Hampshire, England: Routledge.
- Ferino-Pagden, S., Milicua, J. (com.) (1997). *Los Cinco sentidos y el arte. Catálogo de la exposición*. Madrid: Museo Nacional del Prado.
- Howes, D. (2013). The Expanding Field of Sensory Studies. Recuperado (09.02.2017) de www.sensorystudies.org/sensorial-investigations/the-expanding-field-of-sensory-studies/
- Howes, D. (ed.) (2004). *Empire of the Senses: The Sensual Culture Reader*. Oxford: Berg.
- Jütte, R. (2005). *A History of the Senses. From Antiquity to Cyberspace*. Cambridge: Polity.
- Lauwrens, J. (2012). Welcome to the Revolution: The Sensory Turn and Art History. *Journal of Art Historiography*, 7, 1-17.
- Salvador González, J. M., Pazos-López, Á., Santamaría Lancho, M., Azcárate Luxán, M., Nava Rodríguez, T. (2016). Elementos para el diseño de sistemas de gestión de la calidad de la investigación y de la transferencia del conocimiento: el Consorcio MUSACCES. Granada: XIII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (en prensa).
- Sanger, A. E., Walker, S. T. K. (eds.) (2012). *Sense and the Senses in Early Modern Art and Cultural Practice*. Farnham, Surrey, England: Ashgate.

Pazos-López, Á. (2016). Introducción al Museo del Prado para Comunicadores, Educadores y Tecnólogos. Curso de formación en línea. Recuperado (09.02.2017) de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/51984>.

ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA EN ESTUDIANTES CON LIMITACIONES VISUALES

Bustamante Lucia¹, Villalobo Ropain Narlys², Machado Guerra, Yaninis³

Universidad del Magdalena, Colombia

¹e-mail: lbustamante@unimagdalena.edu.co

²e-mail: narlyspatry@gmail.com

³e-mail: yanninys@gmail.com

Resumen. Este documento hace referencia a las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de la Universidad del Magdalena en estudiantes con limitación visual, así mismo, los recursos tiflotecnológicos implementados para dicho fin, basándonos en la ley 1680 del 2013 y algunos teóricos sobre el tema. Para afrontar la temática se da un vistazo a la realidad de la Universidad encontrándonos con un panorama un poco desolador para la inclusión de personas que poseen limitación visual.

Palabras clave: estrategias, recursos, didácticos, inclusión, tiflotecnología.



INTRODUCCIÓN

La Educación Inclusiva en la Universidad del Magdalena en el transcurso de los años ha ido tomado auge y esto ha permitido que aumente la cantidad de estudiantes con limitaciones visuales, facilitando el acceso a una educación simétrica. La inclusión trae consigo el apoyo entre compañeros, aprendizaje cooperativo, las formas múltiples de valoraciones, la contribución para el aprendizaje centradas en el estudiante dinámico, con el fin de obtener una educación más integral y para todos.

1. ESTRATEGIAS DISEÑADAS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

En nuestro país se han venido implementando diferentes estrategias para vincular a las personas con discapacidad visual, ya sea por la falta total o parcial de esta; se han gestionado estrategias a nivel virtual o presencial, entre el Ministerio de educación Nacional y las universidades que se encuentran dentro del marco del programa de formación de educadores; contribuyendo con la actualización y elaboración de guías, documentos, lineamientos que faciliten el atender a esta población. (Pinilla, 2015)

1.1 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS BAJO EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

El constructivismo es una corriente pedagógica que surge a raíz de una serie de teorías respecto a la adquisición del aprendizaje, principalmente de Piaget y Vygotsky. Su fundamento en razón de que el conocimiento es un proceso mental interno de cada individuo, este se estructura conforme se obtiene información del contexto e interactúa con el medio que lo rodea siendo el estudiante un constructor activo frente a nuevas ideas o conceptos.

2.1.1 Teoría Piagetiana: Jean Piaget

Asimilación y acomodación: esta teoría supone una relación con la teoría de la evolución de las especies de Darwin, de cierta forma manifiesta que los seres humanos presentan en su vida dos funciones invariantes “organizaciones y adaptación.

Los seres humanos desde nuestro nacimiento poseemos una herencia biológica, que determinan nuestros patrones de comportamiento. La asimilación comprende la forma en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en circunstancias actuales (nuevas), mientras que la acomodación supone la transformación de esa información actual en una respuesta a las demandas del medio (Vega, 2011).

2.1.2 Lev Vygotsky

Vygotsky introduce el concepto “zona de desarrollo próximo o zona proximal de desarrollo” que es la distancia entre el nivel de desarrollo y el nivel de desarrollo- determinado por la solución independiente de problemas

y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros “. (Martínez, s/f,p12)

se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo es decir depende del contexto en el que este crece y se desenvuelve pues posee un código llamado “código cerrada”, la cual está en función de aprendizaje, en el momento que el individuo interactúa con el medio ambiente.

2.1.3 Jerome Bruner

“Bruner aceptó la idea de Baldwin de que el desarrollo intelectual del ser humano está modelado por su pasado evolutivo y que el desarrollo intelectual avanza mediante una serie de acomodaciones en las que se integran esquemas o habilidades de orden inferior a fin de formar otros de orden superior” (Fernández, 2004, p7).

Para Bruner el aprendizaje se efectúa cuando es significativo para el sujeto, considera que un currículo eficaz es aquel en forma de espiral y no lineal, de modo que cada vez existan niveles más complejos en razón de su desarrollo evolutivo.

Estas tres teorías fundamentan nuestro marco teórico, porque muestran elementos fundamentales para potencializar el aprendizaje de una manera donde el estudiante emplee el razonamiento lógico- matemático, desarrolle su personalidad, aprenda a través del contexto, realice un intercambio cultural, muestre motivación y aprenda por experimentación dependiendo de su necesidad.

2. RECURSOS DIDÁCTICOS

Según Jordi Díaz Lucea (1996) los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar, como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente. Los recursos didácticos deberán considerarse siempre como un apoyo para el proceso educativo. En general, los diferentes recursos y materiales didácticos pueden referirse a todos los elementos que un centro educativo debe poseer, desde el propio edificio a todo aquel material de tipo mobiliario, audiovisual, bibliográfico, etc.

De todo esto, se infiere que para el buen desempeño del estudiante en la Universidad se deben tener diversos elementos, aparte de tener un buen docente y la disposición para aprender, se necesita que el estudiante tenga un plan de aula propio a su capacidad cognitiva y física.

2.1 RECURSOS TIFLOTECNOLOGICOS

Hernández (2011) menciona que la inquietud por educar a las personas con discapacidad visual data desde mucho antes del siglo XVIII, cuando se



creó la primera escuela para niños y adolescentes ciegos en Francia, que dio inicio al desarrollo de la pedagogía especial para ciegos o tiflopedagogía. Tiflo proviene de la palabra griega Tiflus, que significa ciego. Su objeto de estudio es la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y adolescentes con discapacidad visual. Este concepto se enfrenta al objetivo de desarrollar nuevas tecnologías o de adaptar y dotar de accesibilidad a las tecnologías existentes para su utilización y aprovechamiento por parte de las personas con discapacidad visual. Las nuevas tecnologías aplicadas a la discapacidad visual son los sintetizadores de voz, los lectores de pantalla, los lectores ópticos de caracteres, el teclado en braille y los magnificadores de texto e imagen, escáner parlante, entre otros. A través de estos aditamentos, se pueden realizar adaptaciones de materiales didácticos.

Basado en lo dicho, es necesario implementar los recursos tiflotecnológicos en las aulas de clase con los estudiantes que poseen limitación visual, puesto que benefician su intelecto de manera integral y asertiva para la construcción del aprendizaje.

OBJETIVOS

Conocer desde las voces de los docentes y de los estudiantes las estrategias y los recursos didácticos utilizados en las clases en estudiantes con limitaciones visuales.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La inclusión educativa es un gran reto ante la sociedad del conocimiento, puesto que esta permite la inclusión de individuos sin importar la raza, cultura, credo, religión entre otros. Por tanto, consideramos la importancia de la inclusión en la Universidad del Magdalena donde se ha venido incrementando una población como son los estudiantes con LV; despertando nuestro interés por cómo se da el proceso de enseñanza – aprendizaje en estos dicentes.

En la Universidad del Magdalena para el año del 2008 ingresa el primer estudiante con LV “Luis Arnulfo Quintero Botello” al programa de Psicología el cual se gradúa en el año 2016, en ese instante la Universidad no contaba con herramientas para atender este tipo de población según lo expresado por el estudiante mencionado anteriormente.

Por consiguiente, es necesario resaltar que es el acceso a las nuevas tecnologías desde ámbito educativo, es decir como lo estipula la Ley 1680 de 2013 “por la cual se garantiza a las personas ciegas y con bala visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones” mostrándonos lo fundamental que son las TICS para enriquecer el aprendizaje de esta población.

De tal manera que nuestro proyecto de grado se basó en conocer las estrategias y recursos tiflotecnológicos que utilizan los docentes en estudiantes con Limitación Visual, por eso detallamos a continuación la experiencia que tuvimos con estudiantes que poseen LV.

Hasta el momento se ha validado un solo instrumento detallado a continuación operacionalmente la variable estrategias metodológicas diseñadas para personas con discapacidad visual y recursos didácticos, se medirá a través de sus dimensiones, estrategias didácticas bajo el enfoque constructivista y Recursos Tiflotecnológicos, con sus indicadores respectivos tal como puede apreciarse en el cuadro de operacionalización (Razonamiento lógico, Formación de la personalidad, intercambio sociocultural, experimentación, motivación, sistema de braille, lectores parlantes, audiolibros, magnificadores de imagen, Dispositivos ubicuos, Escáner). Será a través de Likert (1932), con cinco alternativas de respuesta, a saber: siempre (1), casi siempre (2), Algunas veces (3) pocas veces (4) nunca (5), con 32 ítems. Esto se llevará a cabo con los docentes de la Universidad del Magdalena

Y se encuentra en espera de validación el instrumento de observación detallado a continuación: consta de una variable llamada condiciones para la inclusión con su dimensión acceso a la información, las comunicaciones y el conocimiento la cual tiene diversos indicadores entre los cuales software Lector de pantalla, Autonomía, planes proyectos y programas.

A partir de la experiencia dada con este tipo de estudiantes se logró tener conocimiento acerca de sus vivencias y de su proceso académico en la educación superior. De esta manera pudimos enriquecernos, conocer más cerca de esas estrategias y recursos tiflotecnológicos que utilizan los docentes de la Universidad de Magdalena con dichos estudiantes. Donde deja reflejado la falta de utilización de éstas para mejorar y fortalecer el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En esa misma secuencia se entrevistaron 5 estudiantes con limitación visual de distintos semestres y distintos programas académicos, así mismo un egresado, docentes catedráticos y de planta.

Por consiguiente, al realizar la entrevista a los estudiantes con Limitación Visual se deja en evidencia el gran interrogante ¿Los docentes de la Universidad del Magdalena utilizan estrategias metodológicas para potencializar el proceso aprendizaje en los estudiantes con Limitación Visual? Sus respuestas coincidieron en que no utilizaban estrategias que fortalecieran su aprendizaje; de la misma manera los profesores les faltaban preparación para afrontar el nuevo reto de inclusión en la Universidad del Magdalena.

Teniendo en cuenta lo anterior consideramos que, si hoy día en Colombia hablamos de inclusión, es decir, se deben propiciar programas educativos que garanticen calidad y cobertura del sistema educativo, entiéndase por esta cobertura no solo el mayor número de personas formadas, sino la inclusión étnica y cultural.



Por otra parte, existen herramientas beneficiosas como lo son los recursos tiflotecnológicos, los cuales le permiten llevar una vida más fácil en sus quehaceres diarios, como interactuar con la sociedad y con la tecnología, así mismo fortalecer el aprendizaje en los estudiantes con LV.

Al entrevistar a los docentes con el siguiente interrogante ¿Usted fomenta el uso de recursos Tiflotecnológicos en el desarrollo de sus clases en los estudiantes con Limitación Visual? Además, se le presentó un listado de dichos recursos con el fin que escogieran las herramientas que utilizaban en estudiante con limitaciones visuales.

Se entrevistaron 5 docentes los cuales han tenido contacto con los estudiantes que poseen Limitación Visual y en donde la mayoría coincide que muy pocas veces o nunca utilizan los recursos mencionados anteriormente. Por lo tanto, se hace indispensable que los docentes de las Universidad del Magdalena reciban preparación para apoyar a estos dicentes y se apropien de los recursos tiflotecnológicos ya que estos ayudan al proceso de aprendizaje de los mismos.

Finalmente, ha sido relevante la experiencia y la interacción con este tipo de población, ya que notamos las capacidades diferenciales que ´poseen y ese deseo inmenso de estudiar una carrera profesional en donde no se vulneren sus derechos puedan ser respetables y exista una verdadera inclusión, además se le brinde todas las estrategias y recursos tiflotecnológicos según sus necesidades, y por ende puedan continuar sin obstáculos en su proceso académico y puedan culminar sus estudios a feliz término.

EVIDENCIAS



Figura 1: Recolección de datos

CONCLUSIONES

Los docentes de educación superior, tiene actitudes que difieren sobre la importancia del tipo de discapacidades de los estudiantes; Parecen más inclinados a integrar en sus aulas a personas que presenta discapacidades físicas leves que a otros con problemas más complejos. Tomando como base que la inclusión no es solamente atender a todos los estudiantes en el aula de clase, se abre una gran brecha entre lo escrito en el papel y la práctica del diario vivir en nuestro país; ya que la inclusión habla más bien, del escuchar al otro para comprender sus necesidades y a su vez responderlas o solucionarlas.

Teniendo en cuenta la investigación que estamos desarrollando inferimos que la Universidad del Magdalena es necesario que se implementen estrategias que conlleve al mejoramiento y avance del proceso de aprendizaje en los estudiantes con limitación visual, de la misma manera fomentar el uso de recursos tiflotecnológicos que son relevantes para la adquisición de conocimiento para la población mencionada anteriormente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz, J (1996). *Los recursos y materiales didácticos en educación física*. Enseñanza y aprendizaje Pág. 42-54
- Fernández, A. (2004). Aprendizaje de las Matemáticas. *Aprendizaje de las Matemáticas*, 1-22
- Hernández, C. (2011). *Desarrollo de las concepciones educativas de las personas con discapacidad visual*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez, I. D, (S.F). *Principales corrientes pedagógicas contemporáneas bajo el*. Obtenido de <http://dspace.universia.net/bitstream/2024/676/1/Ensayo+educacion.pdf>
- Pinilla, V. (2015) *estrategias pedagógicas tecnológicas utilizadas por los docentes universitarios para la atención de estudiantes en situación de discapacidad visual en las universidades bogotanas Bogotá*.
- Solano, A (2015). *Estrategias metodológicas para la inclusión educativa de personas con discapacidad visual en la universidad politécnica salesiana*. Ecuador
- Vega, M. (2011). *La asimilación comprende la forma en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en circunstancias actuales*. Educación Internacional Bilingüe, 1-53.

SOMOS UNO MÁS, PROGRAMA EDUCATIVO Y SOCIAL PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Reyes Lastiri, María Edith, México

maria.reyes@ibero.mx

Resumen. La IBERO desde su fundación (1943) ha manifestado un franco interés en acciones incluyentes. Es una universidad con políticas de inclusión a distintas esferas de la diversidad socio económica, cultural, de género, entre otras, ofreciendo programas que dan atención a estos distintos ámbitos de atención a la diversidad.

Es una institución de educación superior con acciones de inclusión a la discapacidad sensomotora e inclusión a personas con discapacidad intelectual. Una de estas acciones es el Programa Educativo y Social para Jóvenes con Discapacidad Intelectual: Somos Uno Más.

Palabras clave: educación inclusiva, educación superior, diversidad, buenas prácticas



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Durante las últimas décadas, son comunes las prácticas de educación inclusiva en la educación básica, se han diseñado políticas y prácticas que apoyan la atención de alumnos en las llamadas escuelas regulares desde el preescolar hasta el bachillerato. Sin embargo, es menos frecuente, que los estudiantes con barreras en su aprendizaje o con alguna discapacidad, tengan oportunidades efectivas para ingresar a instituciones de educación superior.

Actualmente se promueve que las universidades o instituciones de Educación Superior abran sus puertas a la diversidad, se persigue que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación vivan una experiencia universitaria. Sobre este tema Ibáñez y Salceda (2015), afirman que es necesario:

“un modelo de Educación Superior acorde con los principios y filosofías que caracterizan una sociedad democrática y que responden, sin duda, al de la educación inclusiva: la aceptación y el valor de la diferencia y una participación, verdadera y eficaz, fundamentada en principios de igualdad, no discriminación y apoyo; que dé como resultado la construcción colectiva de una ciudadanía incluida e incluyente, capaz de crear condiciones y oportunidades para el desarrollo sostenible de los derechos económicos, sociales y culturales de todas las personas, especialmente de aquellas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad institucional, ambiental, cultural, educativa o de cualquier otro tipo; para avanzar en el camino de la mejora social”(pág 513)

Las instituciones de educación superior han privilegiado la formación académica, profesionalizante y también la formación de mejores ciudadanos, pero cada día se identifica que parte de la transformación de las universidades está dirigida a vincular las acciones de formación profesional con la responsabilidad y compromiso social que les corresponde en las sociedades actuales. Prueba de ello es que, en la Unión Europea, la “Estrategia Universidades 2015” (EU2015) señala, a través de la denominada tercera misión, la necesidad de que las universidades equilibren sus funciones más tradicionales con el desempeño de su responsabilidad y compromiso social. (pág 511)

En ese sentido se entiende que la universidad debería atender a los grupos socio vulnerables tales como minorías étnicas, de género, personas con discapacidad motora o intelectual y poblaciones de bajos ingresos económicos, con menos recursos tecnológicos y de acercamiento a la cultura. Y es en este enfoque de responsabilidad social, que la universidad orienta esfuerzos para la formación de ciudadanos más inclusivos, que se formen en la idea de la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento personal y social.

Es preciso concretar que una perspectiva de la educación internacional es trabajar en esquemas educativos más incluyentes y en consecuencia, en el diseño y desarrollo de políticas educativas que fortalezcan la inclusión de las personas con discapacidad y la atención a la diversidad.

Objetivos del programa: Somos Uno Más

Objetivo general

- Desarrollar competencias para una vida autónoma en jóvenes con discapacidad intelectual en un ambiente universitario.

Objetivos específicos

- Contribuir en la formación de los estudiantes a través de la estimulación y fortalecimiento de sus capacidades cognitivas.
- Promover conductas adaptadas y competencias necesarias para su posterior inclusión a la vida laboral.
- Desarrollar en los alumnos aspectos de autodeterminación y autonomía, fortaleciendo la identidad como participantes activos de la sociedad.
- Favorecer el desarrollo espiritual y sentido de responsabilidad social para el desarrollo integral del estudiante.
- Fortalecer conductas adaptativas en un contexto específico, para el desarrollo de competencias pre laborales.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México (de aquí en adelante Ibero), ratifica su vocación incluyente, al reconocer entre sus comunidad académica y estudiantil una creciente diversidad cultural, religiosa, de capacidad y de nivel socioeconómico. En ese sentido en el año 2014 se puso en marcha Somos Uno Más: Programa de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad que aunque en su sentido más amplio prevé impulsar una política general de inclusión, plantea iniciar, en una primera etapa fusionando los Programas: Atención a la Diversidad y Somos Uno Más: programa de inclusión educativa y social de jóvenes con discapacidad intelectual, con la intención de optimizar los recursos institucionales y coordinar de mejor manera el trabajo en ambos programas.

Para logra sus objetivos, el Programa se estructuró en cinco áreas:

Académica Funcional que tiene como objetivo el desarrollo de habilidades comunicativas, numéricas, habilidades digitales y el ejercicio de habilidades funcionales que permitan la incorporación de los alumnos al contexto universitario durante la duración del programa. El trabajo de esta área se realiza directamente con los alumnos, en el salón que funciona como referencia geográfica, emocional y base escolar dentro de las instalaciones de la universidad.

Área de Inclusión Vida Universitaria En la educación superior, los estudiantes con discapacidad aparecían como un grupo con características de invisibilidad, las experiencias de inclusión ofrecen posibilidades educativas que,



aunadas a un sistema de apoyos, favorecen el contacto y la socialización de estudiantes con discapacidad intelectual dentro de la comunidad universitaria. Siendo la IBERO un entorno incluyente donde los estudiantes pueden acceder a las actividades proyectadas para la comunidad universitaria en general, también los estudiantes con discapacidad intelectual son acogidos por el contexto amigable de la institución.

Objetivo general: Fortalecer conductas adaptativas y desarrollar competencias en el contexto de asignaturas específicas.

La estructura de trabajo de esta área es de acción tutorial, cuyas actividades se resumen en:

- Elaborar un plan de trabajo global, flexible y abierto, que sirva de referencia para el desarrollo de competencias dentro de asignaturas específicas.
- Asesoramiento en la trayectoria curricular del estudiante mediante la programación de actividades individuales para trabajar temas específicos.
- Elaboración de materiales para el desarrollo de la acción tutorial.
- Proporcionar información sobre aspectos organizativos y de funcionamiento de la vida universitaria.
- Orientación en las dificultades académicas y de aprendizaje del estudiante, promoviendo el desarrollo de estrategias que le permitan al alumno revisar y comprender sus procesos en el aprendizaje de los diversos contenidos curriculares y extracurriculares.

En esta área de inclusión, los alumnos realizan diferentes actividades deportivas y culturales.

Área de Inclusión Pre laboral El área de Inclusión Pre-Laboral estructura en el estudiante una serie de conductas adaptadas al ambiente laboral y de subordinación, a la par de habilidades de análisis contextual para desenvolverse en los mismos, esto le permitirá desarrollar un marco de responsabilidades y nociones que faciliten su posterior inclusión al mundo laboral.

Estas tareas derivan de la contribución que da el empleo a la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, así como el soporte que brinda a la autonomía de las mismas en ámbitos de valía personal, social y familiar, como de autodeterminación económica y manejo de ocio.

Para alcanzar estas metas se desarrollan talleres y prácticas controlados donde de forma permanente se pueda observar e instruir al estudiante mientras se determinan las competencias del mismo a través de la creación de un producto de carácter multifacético en una línea de producción.

Las actividades de formación se realizan dentro la Universidad en dos espacios:

- Taller para el aprendizaje pre-laboral.
- Prácticas pre-laborales.

El enfoque del área de Inclusión Pre-Laboral está determinada por dos enfoques:

- Psicología Conductivo-Conductual.
- Talleres Protegidos.

Área Socio Afectiva Dentro del programa Somos Uno Más se trabaja para alcanzar el objetivo de inclusión de forma multidisciplinaria, es por ello que el Área Socio Afectiva se encarga de propiciar el bienestar psicológico de los alumnos a través del acompañamiento emocional y la orientación.

Durante el proceso del programa los alumnos presentan diversos problemas de índole emocional y conductual derivados de sus actividades, de las dinámicas familiares y de situaciones personales, estos puedan llegar ser obstáculos en la inclusión social y en sus relaciones interpersonales, así como en el desarrollo de su identidad ya que llegan a derivar en efectos negativos tales como exclusión, ansiedad, depresión, aislamiento y reducción de oportunidades.

El Área Socio Afectiva se encarga de atender, contener, acompañar y propiciar los contextos que fomenten introspección y desarrollo de habilidades adaptativas que fortalezcan al alumno para alcanzar el mayor nivel de autonomía e inclusión en la sociedad.

El Área Socio Afectiva implica tres tareas:

- Fomentar la identidad y autodeterminación de los alumnos a través de la introspección.
- Desarrollar conductas adaptativas para la vida.
- Contención emocional.

Estas tareas se concretan en las actividades de:

1. Orientación. Guía o acompañamiento emocional en sesiones individuales a los alumnos que así lo requieran para tratar problemas, situaciones, emociones o conductas que afecten su proceso de inclusión.
2. Sesión Grupal. Sesiones por año donde se trabajan las habilidades adaptativas y los conceptos de introspección.
3. Observación Participante. Esta da con la participación en actividades regulares del programa y en el salón de clases de primer año para apoyar el aprendizaje de los alumnos y facilitar la planeación del encargado de este ciclo.

Área de Formación Integral, Esta es el área que pretende dar el sello Ibero, se trata de promover el desarrollo espiritual, de habilidades para la vida y el sentido de



responsabilidad social. Se entiende la formación integral como el desarrollo armónico y coherente de todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), con el fin de lograr su realización plena de acuerdo a las posibilidades de cada persona.

El Modelo Educativo de la IBERO, se inspira en los valores cristianos y quiere realizar, en un ambiente de apertura, libertad y respeto para todos, una integración de esos valores con los adelantos científicos y filosóficos de nuestros tiempos (IBERO, *Filosofía Educativa*). Es en este contexto en el que se ha incluido dentro del Plan de Estudios del Programa Educativo y Social para Jóvenes con Discapacidad Intelectual: Somos Uno Más, la materia de Desarrollo Espiritual.

En el mismo sentido de Formación Integral, El Modelo Educativo de la Universidad Iberoamericana propone la formación de personas y profesionistas competentes, conscientes, compasivos y comprometidos con y para los demás y es en esta idea que se fundamenta el ámbito de la Responsabilidad Social para trabajar con los alumnos del Programa Somos Uno Más y fomentar actividades y acciones comprometidas con otros., ya que un principio básico de la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana, afirma la importancia que representa “el sentido profundo y operante de justicia social que tiende al desarrollo integral de las comunidades humanas, en especial de los sectores menos favorecido.

1. Proceso de admisión

La selección se lleva a cabo a través de entrevistas, observaciones, análisis de documentos, historias de desarrollo y otros recursos que se consideren necesarios. Se emplea un enfoque multidimensional de factores, congruente con la definición de discapacidad intelectual que considera a la persona y sus entornos (enfoque ecológico, dinámico y funcional).

La ruta para el proceso de selección:

Sesión informativa a candidatos y padres de familia

Entrevista programada con padres de familia y entrega de documentos (Historia Clínica y Ficha de Identificación) En esta sesión, se realizan las siguientes pruebas:

Área Socio-afectiva.

1. Familiograma
2. GENCAT Calidad de Vida
3. ICAP
4. SYS

Visita de candidato a pasar un día en la Ibero y a evaluación:

Área Socio-afectiva. Pruebas proyectivas.

1. HTP
2. Figura humana
3. Persona bajo la lluvia
4. Test de la familia
5. Evaluación académica

A partir del resultado de la evaluación y observación participante del candidato, se definirá si el joven se puede beneficiar del programa

Se notificará la aceptación vía correo electrónico, y la decisión del comité de ingreso es inapelable.

Como resultado de la evaluación inicial, se establecerán compromisos conjuntos (estudiante-familia-profesionales). Las familias deberán tener compatibilidad con la filosofía de la Ibero, con la disposición de brindar los apoyos necesarios y de asumir los riesgos que conlleva la integración comunitaria y social durante la estancia de su hijo en el Programa, misma que será hasta de 3 años máximo.

Inscripción

Con la carta aceptación, el candidato deberá enviar la documentación necesaria para abrir un expediente. Posteriormente Servicios Escolares generará No. de Cuenta. Con este número de cuenta el alumno podrá realizar el pago y la inscripción vía *Servicios en línea*.

2. Etapas del Programa

Para fines de estructura y gestión, se ha organizado el programa en tres etapas:

Etapa Inicial Durante esta etapa se realiza el diagnóstico, el perfil de ingreso, perfil de egreso y el programa Educativo Individualizado de cada alumno. Es la etapa de adaptación la cual tiene una duración de un semestre. Los alumnos ingresan anualmente, en el periodo de Otoño, durante éste trabajan en el aula de orientación y apoyo del programa, el objetivo es identificar fortalezas y áreas de oportunidad de cada estudiante en torno a las habilidades académicas y socio afectivas que se desarrollarán para una estancia exitosa en la IBERO. Se aplican instrumentos formales y no formales y al final se entrega un reporte que reúne aspectos académicos y formativos sobresalientes de cada estudiante y se entrega, asimismo, la propuesta para el Periodo de Primavera que incluye las asignaturas académicas y las actividades culturales y deportivas en que pueden incluirse.

Etapa de vida universitaria Habiendo concluido la etapa de adaptación, se trabajará con el Plan Educativo Individualizado. Esta etapa corresponde al periodo de formación académica, cultural y deportiva. Abarca año y medio, en este lapso, los estudiantes permanecen de acuerdo con sus habilidades y destrezas un porcentaje menor de tiempo en aula de apoyo; acuden semanalmente a las opciones culturales y deportivas y algunos se integran en asignaturas académicas de licenciaturas



previamente seleccionados y adecuadas al perfil de cada alumno. Una característica del planteamiento del programa es que los alumnos durante esta etapa, cursen alguna materia de la oferta de asignaturas del Área de Reflexión Universitaria. (Área nodal del Modelo Educativo IBERO)

Etapa de formación pre laboral Esta etapa comienza en el momento en el que el alumno tiene prácticas pre-laborales dentro de la universidad. El área de Inclusión pre laboral se encarga de fomentar en el transcurso de la última etapa del programa Somos Uno Más, conductas adaptadas y habilidades de análisis contextual necesarias para que el estudiante busque y consiga un empleo al término de su estadía en la IBERO. En esta etapa también se apoya el vínculo con una serie instituciones para dar seguimiento a la inclusión laboral de los egresados.

Finalmente, en esta fase se apoya a que los estudiantes con discapacidad elaboren el duelo de la finalización de la etapa universitaria y concienticen y desarrollen sus recursos personales y sociales para hacer frente a la nueva etapa de su vida.

Estas tres fases no son rígidas y no tienen una periodicidad estática, varían en función de cada uno de los participantes y pueden fluctuar entre 2 y 3 años.

Egreso

Los alumnos del Programa podrán egresar ante cualquiera de las siguientes situaciones:

- a) Después de alcanzar las metas establecidas en las tres fases del Programa en un período de entre 2 y 3 años.
- b) Han concluido su tiempo de elegibilidad (hasta 3 años).

CONCLUSIÓN

Es fundamental reconocer, que los estudiantes con discapacidad están entre nosotros, sin embargo, siguen siendo invisibles en muchas universidades. Y los jóvenes con discapacidad intelectual, son más invisibles aún, porque seguimos teniendo paradigmas sobre las funciones tradicionales de las instituciones de educación superior, dentro de las que destacan que se formen profesionistas; se genere investigación o más recientemente que las universidades formen buenos ciudadanos, pero la realidad nos ha alcanzado y la universidad trabaja ya en una visión de diversidad y brindar una respuesta educativa a ésta, es probablemente un desafío que obliga a cambios radicales.

El Programa Somos Uno Más es una buena práctica que se anida en el Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y FUHEM
- Alonso, A., & Díez, E. (2008). *Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (Universidad de Salamanca). España: Universidad de Salamanca, Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, Vol 39 (2), Núm. 226, Pág. 82 a pág. 98.
- Sardá Cué, N. M. (2012). *Discapacidad y educación superior en México: análisis sobre factores contextuales y personales desde la perspectiva del estudiante*. España: Universidad de Salamanca.
- Álvarez-Pérez, P. R., Alegre-de-la-Rosa, O. M., & López-Aguilar, D. (2012). *Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva*. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 18, n. 2, art. 3., 18. <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1986>
- Salceda, M., & Ibáñez, A. (2015, Mayo). *Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar*. Intangible Capital, 38. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3926/ic.647>

EL PROGRAMA DE TRÁNSITO EDUCATIVO PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y OTRAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE) A LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Medina García, Marta¹

Universidad de Granada, España
¹e-mail: martamedina@ugr.es, España

Resumen. El cambio de etapa educativa es un momento clave en el desarrollo académico y personal del estudiante, pues supone enfrentarse a una serie de modificaciones a todos los niveles. Por ello, es fundamental trabajar el tránsito en todas las etapas educativas, con especial incidencia en el acceso a estudios superiores universitarios y de forma específica, con estudiantes con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). La existencia de un vacío legal y de actuaciones específicas, hacen que para este alumnado el tránsito a estudios superiores suponga una dificultad añadida y en muchos casos el abandono escolar. Siendo conscientes de esta situación, la Universidad de Granada trabaja este período concreto a través del Programa de Tránsito Educativo llevando a cabo actuaciones con los estudiantes, orientadores, familias y futuros compañeros y profesores de la Universidad. Se aborda un trabajo conjunto que garantiza el apoyo del estudiante de Bachiller hasta su incorporación a la Universidad.

Palabras clave: inclusión, tránsito educativo, discapacidad, necesidad específica de apoyo educativo, Universidad, educación superior.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Está previsto en la legislación educativa cómo trabajar el cambio en todas las etapas educativas, excepto en las superiores, en concreto el tránsito a la enseñanza universitaria, cuya atención y referencia pierde fuerza normativa y de actuaciones por las distintas Administraciones Públicas implicadas. Así, nos encontramos con un punto de partida objetivo, y es la falta de atención al acceso de los estudiantes con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, NEAE) a la enseñanza universitaria, a la que hay que añadir la desinformación, los prejuicios, el miedo, el vacío legal y de actuaciones específicas. Circunstancias que llevan, entre otras, a una consecuencia grave: el abandono escolar de estos estudiantes.

Esta situación se pone de manifiesto en la revisión de la legislación y la bibliografía que realizaremos a continuación.

Partiendo del análisis de la normativa en materia de educación, nos encontramos con el siguiente planteamiento general del tránsito entre etapas educativas:

- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE), en su preámbulo cita que: “para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente.”

-La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE), mantiene intacto el articulado en el que se refiere a esta cuestión conforme a los planteamientos expuestos en la LOE. De manera que expone en términos generales en su artículo 3.1: “El sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos”.

-La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (en adelante, LEA) en su artículo 44.1 establece la necesidad de reforzar la coordinación entre los centros de Infantil y Primaria, con objeto de facilitar una adecuada transición del alumnado entre ambas etapas educativas y garantizar la continuidad en dicho proceso. Por su parte, el artículo 54, incide nuevamente en la necesidad de reforzar la coordinación entre los centros de Primaria y Secundaria en atención a la transición.

Por otro lado, en lo que se refiere a los estudiantes con discapacidad y/o NEAE y el cambio de etapa educativa, la normativa es bastante insuficiente. En el caso de la LOE, no contempla ninguna actuación concreta para abordar el tránsito educativo en estos casos, ni tan si quiera en la sección primera referida al alumnado con necesidades educativas especiales, concretamente los artículos 73, 74 y 75.

Lo mismo ocurre con la LOMCE, que mantiene intacto el articulado que se refiere a esta cuestión. Y sólo aborda dos aspectos muy concretos del cambio de etapa para los estudiantes con discapacidad y/o NEAE: la necesidad de adaptar las evaluaciones y asegurar los recursos, para el logro de los objetivos previstos.

En cuanto a la LEA, extraemos algunas ideas que pueden interpretarse en relación con el tránsito para estudiantes con discapacidad y/o NEAE. Este es el caso del artículo 5. c) de objetivos de la Ley, que expone que se debe garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Y el artículo 175.1.) Cooperación con las universidades andaluzas: “La Administración educativa y las universidades andaluzas cooperarán en aquellos aspectos que contribuyan a la mejora del sistema educativo y, principalmente, en los siguientes (...) c) Acceso del alumnado a la educación superior.”

Siguiendo en la Comunidad Autónoma de Andalucía, las cuestiones propias del tránsito se exponen en la Orden de 16 de noviembre de 2007, en la que nuevamente se hace hincapié en el cambio de etapa desde infantil hasta la secundaria, además en términos más específicos y garantes, asegurando cauces de comunicación entre centros, estableciendo líneas generales y específicas para la acogida y el tránsito.

Junto a la legislación en el ámbito educativo, es importante valorar el tema desde la perspectiva de las normas en materia de discapacidad. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008) nos aporta las bases para actuar conforme a un sistema de educación inclusiva, y de ella podemos obtener por tanto algunas referencias útiles para trabajar correctamente el cambio de etapa educativa:

-Artículo 24.5: “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior (..) sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás”.

-Artículo 24.2.e): “Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva”.

-Artículo 24.2.e): “Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.

De forma más específica, el Informe del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, del 2 de septiembre de 2016, analiza el estado de la situación e incide entre sus propuestas, en la necesidad de realizar transiciones efectivas, lo que supone recibir los apoyos para asegurar un tránsito adecuado desde el aprendizaje escolar hasta la formación superior y su incorporación al entorno laboral.

Por otra parte, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, decreta lo siguiente:

-Artículo 18.2: “Corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos (..), prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una



atención especial de aprendizaje o de inclusión”.

Así pues, tras el análisis de la legislación en materia educativa y en materia de discapacidad, podemos observar que desde el marco normativo se establecen sólo pequeñas orientaciones generales sobre cómo articular este proceso, pero no se manifiestan actuaciones concretas que marquen un protocolo que garantice el éxito en este cambio de etapas, concretamente en el alumnado con discapacidad y/o NEAE. Esta desconexión normativa y laguna legal provoca en este alumnado un período de inestabilidad e incertidumbre, que genera no sólo una barrera más, sino que suele ir acompañada de bajo rendimiento académico, fracaso personal e incluso el abandono escolar.

El análisis de la doctrina parece más exhaustivo en este sentido, al poner de manifiesto la importancia del tránsito entre etapas, concretamente para estudiantes con discapacidad y/o NEAE.

De este modo, para Calvo y Manteca (2016) el cambio de etapa educativa implica cambio de centro, de grupo, de compañeros e incluso de contexto ambiental, pudiendo todos estos factores interferir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que, aunque dinámico y evolutivo requiere una continuidad, un progreso coherente y sin rupturas. Es por ello, que se considera el tránsito entre etapas un fenómeno fundamental e importante para la mayoría de nuestro alumnado que en muchas ocasiones puede ser el desencadenante de inferiores rendimientos académicos, fracaso escolar, dificultades de integración y problemas de conducta.

Esta transición entre etapas supone también, tener que enfrentarse a las divisiones del sistema educativo: centros diferentes, currículos distintos, en definitiva, culturas profesionales que deben conocerse mutuamente para integrarse (Sacristán, 1996). Pero la separación entre etapas no es sólo un problema curricular o de tutoría, sino que responde también a la diferenciación de cuerpos docentes de equipamientos e instalaciones, de horarios y salarios, de formación inicial y formas de trabajo (Lledó y Martínez, 2005).

A pesar de que las transiciones son propias del sistema educativo, el principio de graduación progresiva se rompe cuando se produce una acumulación de cambios y exigencias en un determinado momento. Tratándole en junio como un niño y esperar que en septiembre se comporte como un adolescente, o casi ya como un adulto (San Fabian, 2012). Y es que la transición a la Universidad es un proceso complejo, entre otras razones por la desinformación o los estereotipos de la vida universitaria (Dorio, Figuera y Torrado, 2001).

Desde el movimiento asociativo de personas con discapacidad este tema resulta relevante, pues desde el CERMI (2010) se reivindica la importancia de un proceso de tránsito adecuado como elemento fundamental para mejorar la calidad educativa y reducir las desigualdades en términos de educación. Lo que se confirma con los resultados de la investigación de Rodríguez, Piñero y Luna (2009) en colaboración con el CERMI y ONCE, la cual concluye que los deficientes procesos de

colaboración interprofesional observados, repercuten claramente en un proceso que es muy importante para la continuidad y coherencia de las acciones educativas emprendidas en cada etapa educativa con el alumnado con discapacidad. De manera que, en los procesos de transición entre etapas, debería quedar asegurado un buen traspaso de información, relevante para la planificación de los apoyos y las adaptaciones y para garantizar una educación de calidad para este alumnado. Asimismo, según muestra el estudio, los procesos de transición se resienten significativamente según se progresa de educación infantil a secundaria, con lo cual se pone de manifiesto las deficiencias detectadas en este período concreto.

A la vista de este marco teórico, se pone de manifiesto el vacío legal y de actuaciones que mencionábamos al inicio de este trabajo, así como, la necesidad de trabajar en iniciativas de diversa índole y desde distintas entidades y organismos (centros de educación secundaria, movimiento asociativo, Universidades, Administraciones Públicas,..) que contribuyan, a garantizar el acceso de los estudiantes con discapacidad y/o NEAE a la enseñanza universitaria; a actuar contra el abandono escolar de los estudiantes con discapacidad y/o NEAE y por último, a fomentar la creación de universidades más inclusivas.

OBJETIVOS

Los objetivos generales que nos marcamos con la realización del Programa de Tránsito Educativo a la Universidad de Granada son los siguientes:

- 1.-Garantizar un tránsito adecuado a las enseñanzas superiores universitarias al estudiantado con discapacidad y/o NEAE.
- 2.-Ofrecer una respuesta educativa adecuada al estudiantado con discapacidad y/o NEAE.
- 3.-Realizar una orientación académica y personal global, coordinando las actuaciones de los profesionales de la orientación educativa y los servicios y recursos de la Universidad.
- 4.-Reducir el abandono escolar de los estudiantes con discapacidad y/o NEAE en la enseñanza superior y universitaria.
- 5.-Trabajar en la puesta en práctica de actuaciones que contribuyan a la creación de una Universidad inclusiva.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Para dotar de carácter científico y rigurosidad a esta buena práctica, realizaremos una investigación cuantitativa de tipo descriptivo, utilizando como instrumento un cuestionario dirigido a familias y estudiantes y compuesto por 12 ítems, donde las opiniones se miden en una escala tipo Likert de 1 a 5. Dicho



cuestionario se aplicará en 3 momentos: antes del acceso a la Universidad, en un primer encuentro en febrero-marzo; una vez que estén matriculados en la Universidad y con la garantía de los apoyos y recursos, durante el mes de noviembre; y por último, a finales del primer curso de grado, a finales del mes de julio.

Con esta investigación conseguiremos:

- 1.- Conocer el grado de satisfacción con el Programa.
- 2.- Detectar la Universidad como un entorno inclusivo.
- 3.- Analizar el valor percibido por los participantes en el Programa.
- 4.- Evaluar los resultados obtenidos.

El desarrollo del Programa de Tránsito a la Universidad de Granada se compone de una serie de actuaciones a lo largo del curso escolar, en coordinación con la Delegación Territorial de Educación de Granada, el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, el Secretariado para la Inclusión y la Diversidad (Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Igualdad e Inclusión) y el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad.

El calendario de actuaciones para su desarrollo se articula a través de las siguientes fases en las que se trabajará con los distintos agentes implicados: Orientadores, Familias y Estudiantes.

1.- Actuaciones con los orientadores

Actuación 1: Selección de estudiantes con discapacidad y/o NEAE que han solicitado adaptaciones para la prueba de acceso a la Universidad.

Actuación 2: Información de los recursos de apoyo y servicios de la Universidad de Granada, así como del Programa de Tránsito y el Protocolo de atención al estudiantado con discapacidad y otras NEAE de nuestra Universidad.

2.- Actuaciones con las familias

Actuación 1: Sesiones informativas grupales sobre los recursos, apoyos y servicios de la Universidad de Granada para la atención al estudiantado con discapacidad y/o NEAE, así como del Programa de Tránsito. Estas sesiones se realizarán fundamentalmente en las distintas sedes de las asociaciones.

Realización de la primera evaluación (Febrero-Marzo).

Actuación 2: Sesiones informativas individuales, para ofrecer información sobre los recursos, apoyos y servicios de la Universidad, así como del Programa de Tránsito. Estas sesiones se realizarán en los centros educativos donde se encuentren los estudiantes solicitantes de las adaptaciones para la prueba de acceso.

Actuación 3: Sesiones informativas específicas y personalizadas del período de tránsito a demanda de los interesados. Su objetivo es fundamentalmente resolver dudas sobre reclamaciones, matriculación, servicio de alumnos, becas, etc. Además, se detecta si la causa del posible abandono escolar radica en la familia ya sea por motivos económicos, desinformación o sobreprotección.

3.- Actuaciones con los estudiantes

Actuación 1: Información general de la Universidad de Granada y del Programa de Tránsito en centros educativos y/o asociaciones.

Realización de primera evaluación (Febrero-Marzo)

Actuación 2: Trabajo con los universitarios colaboradores (información de servicios de la Universidad, vida universitaria, consejos para la prueba de acceso etc.)

Actuación 3: Acompañamiento durante la prueba de acceso y asesoramiento durante las semanas posteriores a la prueba de acceso.

Actuación 4: Derivación al Servicio de Asistencia Estudiantil, acompañamiento a Facultades y servicios de la Universidad, hasta garantizar los apoyos que van a necesitar en la Universidad.

Realización de la segunda evaluación (Noviembre).

IV.- EVIDENCIAS

Dado que se trata de un trabajo en curso, los resultados empíricos se obtendrán tras la finalización del Programa pues como mencionábamos anteriormente, el Programa se está implantando en la actualidad del curso 20016-2017, encontrándonos en las primeras fases de su desarrollo, con lo cual insistimos en la ausencia de datos y resultados que avalen o justifiquen la consecución de los objetivos o el grado de satisfacción o éxito tras la aplicación del Programa de Tránsito a la Universidad.

V.- CONCLUSIONES

A la espera de conocer los resultados obtenidos y las evidencias científicas que doten de validez la aplicación de este Programa, queremos poner de manifiesto las siguientes conclusiones conectadas con el trabajo con estudiantes con discapacidad y otras NEAE en este momento de su desarrollo educativo:

En primer lugar, hay que resaltar la importancia de trabajar con los estudiantes con discapacidad y otras NEAE durante las enseñanzas medias. Es necesario poner en marcha programas, actuaciones o práctica que contribuyan a aumentar la autoestima, la motivación y la orientación vocacional para que sean



conocedores de la posibilidad de acceder a la Universidad.

En segundo lugar, urge ir transformando las Universidades en entornos inclusivos, menos hostiles y más abiertos a la diversidad. Para ello es fundamental la dotación de recursos y medidas, así como la formación del profesorado y la incorporación de la formación curricular en Diseño para todas las personas, entre otras cuestiones. Pues tal y como exponen las conclusiones del III Informe Universidad y discapacidad (2017) elaborado por Fundación UNIVERSIA y el CERMI, los universitarios con discapacidad piden más inclusión a sus compañeros y más atención a sus profesores.

En tercer lugar, junto al desarrollo personal, estaríamos consiguiendo una titulación académica muy importante para mejorar el acceso al empleo, fundamentalmente a empleos de calidad, a los que sólo se accede con la cualificación profesional adecuada que brinda la Universidad.

Es una actuación más de la Universidad de Granada orientada a garantizar la no discriminación, la participación plena y efectiva en la sociedad y en la vida universitaria, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad universal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Sacristán, J. G. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Morata.
- Calvo, A., & Manteca, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Dorio, I., Figuera, P., & Torrado, M. (2001). La transición a la Universidad: perfiles diferenciales por áreas disciplinares. In *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, 705-710.
- Escudero, M. L. S. (2011). Trayectoria del CERMI en materia educativa. *Participación educativa*, 18, 146-157.
- Lledó Becerra, A. I., & Martínez del Río, C. (2005). La transición de primaria a secundaria: un trabajo de colaboración. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 20-24.
- Rodríguez, M. A. C., Piñeiro, M. C., & de Luna, M. A. C. (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. ONCE.
- San Fabián Maroto, J. L. (2012). Coordinación entre Primaria y Secundaria, Ojo al escalón. *Organización y Gestión Educativa*, 4.
- Comité Español de Representantes de Personas con discapacidad CERMI (2010). Manifiesto del CERMI Estatal con motivo del día Internacional y Europeo de las personas con discapacidad. Por una educación inclusiva real y efectiva. Recuperado (02.02.2016) de: boletin.cermi.es/render.aspx?fichero=625

Fundación UNIVERSIA y CERMI (2017). III Informe Universidad y Discapacidad. Recuperado (28.02.2017) de: <http://www.cermi.es/es/ES/Biblioteca/Paginas/Inicio.aspx?TSMEIdPub=386>

Normativa para la atención al estudiantado con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo de la Universidad de Granada (BOUGR, núm.111, de 10 de octubre de 2016).

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y APRENDIZAJE POR SERVICIO (APS): METODOLOGÍA COLABORATIVA UNIVERSIDAD - CENTROS EDUCATIVOS

**Rodríguez-Martín, Alejandro¹, Agudo Prado, Susana²
Álvarez-Arregui, Emilio³**

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: rodriguezmalejandro@uniovi.es, ²e-mail: agudosusana@uniovi.es,

³e-mail: alvarezemilio@uniovi.es,

Resumen. El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, de forma que las personas participantes aprenden al trabajar en necesidades reales o problemáticas del entorno (o la institución) con la finalidad de mejorarlo. No es una metodología nueva, sino una manera especial de combinar dos métodos educativos muy conocidos en las pedagogías activas: aprendizaje a través de la experiencia y acción de servicio a la comunidad.

En este trabajo presentamos el proyecto de innovación e investigación que se viene realizando desde el curso 2013/2014 en el marco de diversas asignaturas vinculadas a la Educación Inclusiva en los Grados de Maestro Educación Primaria y Grado en Pedagogía y en estrecha colaboración con centros educativos dependientes de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Aprendizaje por servicio, metodología, experiencia.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El “Service-Learning” o Aprendizaje-Servicio (ApS) es un concepto acuñado hace ya décadas en Estados Unidos y en cuyos fundamentos se encuentran los trabajos de Jane Addams y John Dewey o las corrientes del constructivismo social.

El impulso del ApS a nivel internacional se realiza, fundamentalmente, desde The National Service-Learning Clearinghouse (NSLC). En el contexto español, Folgueiras, Luna y Puig (2013) recogen las recientes y principales aportaciones sobre ApS, destacando también el respaldo que proporciona la Red Española de Aprendizaje por Servicio¹³⁶, el “Centro Promotor de Aprendizaje de Servicio” en Cataluña y “Zerbikas” el Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi.

El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, de forma que las personas participantes aprenden al trabajar en necesidades reales o problemáticas del entorno (o la institución) con la finalidad de mejorarlo. No es una metodología nueva, sino una manera especial de combinar dos métodos educativos muy conocidos en las pedagogías activas: aprendizaje a través de la experiencia y acción de servicio a la comunidad.

Lo que se ha pretendido con esta propuesta, ha sido, por un lado, analizar los referentes teóricos y didácticos del ApS desde la concepción de un modelo que adquiere sentido a partir de la integración de sus componentes: el Aprendizaje tiene una intencionalidad educativa explícita, vinculada a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; el Servicio que moviliza el interés de sus protagonistas hacia la comunidad vinculando así el aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía activa. Por otro lado, la metodología colaborativa del ApS (Universidad-Centros educativos-Comunidad) ha permitido promover prácticas de aula que han incrementado la formación profesional y personal de los participantes y del alumnado.

El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Jacoby, 1996, 2009; Tapia, 2002, 2006; Puig y Palos, 2006; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Einfeld y Collins, 2008; Martínez, 2008). Se trata de una propuesta innovadora, pero a la vez, con componentes familiares tales como: el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores que desarrollan la escuela y las instituciones educativas sociales. Es un método apropiado para la educación formal (pivotando en una o varias materias, actividades extraescolares...) y no formal (colonias, campamentos, campos de trabajo...), válido para todas las edades y en todas las etapas educativas.

En el APS se funden intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria. Hemos de

¹³⁶ <http://www.aprendizajeservicio.net>

destacar que difiere del voluntariado, una práctica de alto contenido de servicio a la comunidad pero que no supone necesariamente aprendizajes explícitos y sistematizados, aun cuando podría ser un buen punto de partida. Veamos un ejemplo que resume tal clarificación en palabras de Puig y Palos (2006, p.61):

“Cuando un grupo clase decide limpiar un solar próximo a la escuela y acondicionarlo para jugar, los alumnos y alumnas desempeñan una labor clásica de servicio voluntario de un valor indiscutible para la colectividad. Si además de sanear el terreno, investigan el tipo de residuos que encuentran, el lugar donde convendría depositarlos, la cantidad de desechos que produce el barrio, las posibles formas de reciclarlos, y como consecuencia se ponen en contacto con el ayuntamiento para pedir mejoras e inician una campaña de sensibilización ciudadana, nos encontramos ante una conocida actividad de aprendizaje basada en la experiencia y luego ante un ejemplo típico de participación ciudadana”.

No sólo se trata de producir un aprendizaje informal relacionado con las tareas de servicio, que siempre se lleva a cabo, sino de desarrollar un trabajo explícito de aprendizaje. En la medida de lo posible, es interesante vincular los proyectos de APS a aprendizajes curriculares. Pero quizás lo más relevante del APS es que sus aprendizajes permiten el desarrollo de competencias, integrando capacidades, habilidades, conocimientos y valores que se movilizan para resolver situaciones reales de manera eficaz. No hace referencia a actividades solidarias o educativas puntuales (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011, p.53). Se trata de actividades complejas que requieren la sistematización de objetivos y tareas tanto de servicio como de aprendizaje, que se engranan en un proyecto bien articulado que se ejecuta en diferentes fases (diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables) y que fomentan una mirada crítica y reflexiva respecto a retos socioculturales y medioambientales con la finalidad de mejorarla a través de la participación y el compromiso cívico.

OBJETIVOS

El desarrollo de este proyecto ha tenido como objetivo general profundizar en el ApS como herramienta de trabajo interinstitucional y como metodología activa que permitirá combinar necesidades, problemas, situaciones, inquietudes...de los Centros Educativos participantes y las posibilidades de acción que desde la universidad pueda desplegar el alumnado como parte de su proceso formativo.

Los objetivos específicos alcanzados durante el desarrollo de este proyecto en los sucesivos cursos académicos en los que se ha venido implementando son, a modo de síntesis, los siguientes:

1. Dar a conocer el Aprendizaje-Servicio como propuesta educativa para el desarrollo personal, profesional e institucional desde las experiencias



- desarrolladas en diferentes contextos en colaboración con la Universidad.
2. Establecer redes de colaboración entre la Universidad y los centros educativos reflexionando, actuando y aprendiendo conjuntamente.
 3. Aprender a diseñar, implementar y evaluar iniciativas de ApS.
 4. Facilitar el acercamiento entre personas, agentes e instituciones interesadas en el ApS para promover la colaboración y las
 5. Difundir las experiencias de ApS derivadas de este proyecto.
 6. Diseñar materiales didácticos y de evaluación vinculados al ApS.
 7. Promover la reflexión sobre la transferencia del ApS a las diferentes realidades educativas.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Con este proyecto se han propuesto procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el profesorado participante, para los estudiantes universitarios y un servicio a la comunidad.

Las experiencias prácticas se han realizado en Colegios Públicos de Educación Especial e incidiendo de manera directa en el alumnado de todas las etapas educativas: Atención Educativa Temprana (AET), Educación Básica Obligatoria (EBO), Tránsito al Vida Adulta (TVA).

Entre las actividades se están realizando mediante el proyecto señalamos, algunas a continuación, si bien, el desarrollo de esta propuesta implica en todo momento el trabajo colaborativo entre las instituciones participantes con la finalidad clara utilizar el ApS como herramienta para el desarrollo personal, profesional e institucional:

- *Conexiones curriculares:* El alumnado aprende y se desarrolla, integrar el aprendizaje en un proyecto de servicio es clave para el éxito del ApS desde las materias universitarias y en conexión con el currículo escolar y la comunidad.
- *Participación del alumnado:* Además de estar activamente implicados en el propio proyecto, el alumnado universitario participante ha tenido la oportunidad de seleccionar, diseñar, poner en práctica y evaluar su actividad de servicio. Especialmente destacar los tres talleres en los que ha participado el alumnado universitario con el alumnado y profesorado del C.P.E.E. Latores y que abarca buena parte de las etapas educativas del centro:
 - Taller de teatro con el alumnado de Educación Infantil
 - Taller de lectura funcional con el alumnado de EBO 1

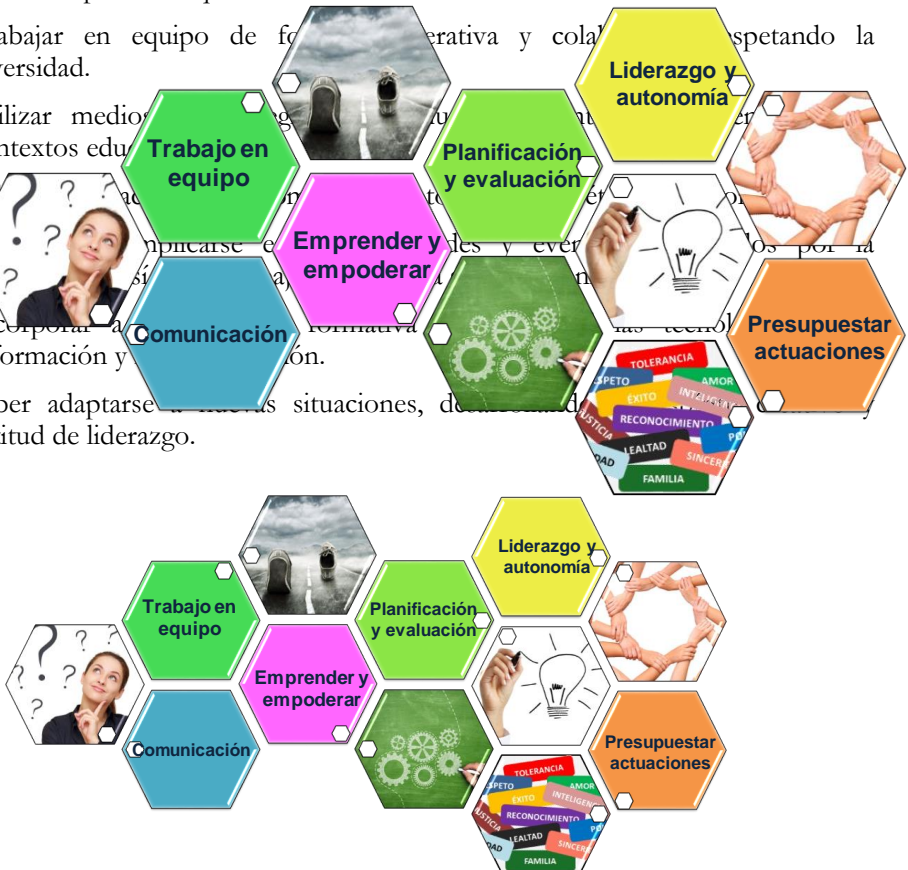
- Taller de Estética con el alumnado de EBO 2

- *Reflexión:* Se crearán oportunidades estructuradas para pensar, conversar y escribir acerca de las experiencias de servicio. El equilibrio entre reflexión y acción permite a todos/as ser conscientes del impacto de las acciones realizadas.
- *Establecimiento de alianzas con la comunidad:* La alianza de las instituciones educativas con agentes sociales permite identificar necesidades reales, proporciona guía y proporciona medios para el éxito del proyecto.
- *Elaboración de materiales didácticos y de formación:* El desarrollo de experiencias de ApS ha permitido la realización de materiales que favorezcan la mejora de la propia acción y su posible transferencia. De esta forma se han diseñado, por ejemplo, una quincena de cuentos adaptados

EVIDENCIAS

Las competencias que se está desarrollando el alumnado universitario son:

- Trabajar en equipo de forma cooperativa y colaborativa respetando la diversidad.
- Utilizar medios tecnológicos en contextos educativos.
- Adaptarse a situaciones cambiantes.
- Comunicarse eficazmente.
- Incorporar la información y el conocimiento.
- Saber adaptarse a nuevas situaciones, demostrando una actitud de liderazgo.





La evaluación que se ha venido realizando se concreta en dos instrumentos. Por un lado, los autoinformes que realiza el alumnado universitario participante antes y después del proyecto y donde autoevalúan el desarrollo de las competencias transversales que se recogen en la Memoria de verificación del título de Grado y, por otro lado, las rúbricas que venimos elaborando.



Figura 1. Ejemplos de cuentos adaptados elaborados por el estudiantado universitario para el alumnado de los centros educativos.

CONCLUSIONES

La adecuada implantación del APS en el contexto educativo desde la colaboración de Universidad-Centros educativos-Comunidad exige la implicación e impulso de la Administración apoyando esta red de trabajo colaborativo; la difusión de ideas, la presentación de las propuestas que han tenido éxito y la ayuda a la coordinación entre instituciones. El éxito en la implantación y el desarrollo del APS parece inseparable del trabajo en equipo emprendido entre diferentes instituciones.

La propuesta que se está implementando trata de optimizar la calidad del aprendizaje académico de los estudiantes universitarios -su formación integral como personas socialmente responsables-; el desarrollo personal-profesional del profesorado participante; el establecimiento de redes de colaboración, conocimiento y solidaridad y la mejora de las situaciones objeto del ApS en los centros educativos o en sus respectivas comunidades.

El ApS supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión y, desde este referente, la socialización y co-construcción del conocimiento permitirá la implementación de una metodología que provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

Uno de los productos más tangibles del proyecto son los materiales didácticos y de formación que se han elaborado para el alumnado universitario participante y, también, el que ha diseñado e implementado el propio alumnado para su aplicación en los centros educativos participantes.

Finalmente, cabe recordar una vez más que desde una visión integrada el ApS promueve el aprendizaje de habilidades que facilitan a las personas el enfrentarse desde la realidad a las exigencias y desafíos de una sociedad cambiante; cambiar la mirada al mundo; facilitar experiencias de confianza interpersonal; desarrolla la capacidad asociativa, fomenta la conciencia cívica y promueve el emprendimiento social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Folgueiras, P.; Luna, E. Y Puig, G. (2011). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre 2013.

Einfeld, A. y Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.

Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jacoby, B. (2009) (Ed.). *Civic engagement in Higher education. Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Martínez, M. (2008). 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* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Piug, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- 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.
- Tapia, M. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

LA ATENCIÓN DE PERSONAS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS EN LA UNIVERSIDAD. EL CASO DE LA ONEO: BALANCE E IMPACTO.

**Bretones Ceballos, Marta¹, Flórez García, M^a de los Ángeles²
Rodríguez-Martín, Alejandro³**

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: bretones@uniovi.es, ²e-mail: florezmaria@uniovi.es,

³e-mail: rodriguezmalejandro@uniovi.es

Resumen. El alumnado universitario con discapacidad constituye un colectivo, que aunque emergente, tiene gran importancia en las Instituciones de Educación Superior españolas y está incidiendo en la práctica docente, en las iniciativas institucionales y, en definitiva en la esencia misma de la Universidad. El objetivo del presente trabajo es doble, por un lado, destacando la relevancia de la Responsabilidad Social Universitaria como estrategia de desarrollo y, por otro lado, haciendo balance de la actuación que los servicios de apoyo, caso de la ONEO en la Universidad de Oviedo, tienen para dar una respuesta ajustada a esta realidad. Se presenta, brevemente, la evolución del número de personas usuarias en este Servicios, así como las acciones principales que se han venido desarrollado y los elementos que nos quedan para seguir avanzando.

Palabras clave: Discapacidad, Educación superior, Universidad, inclusión y Responsabilidad social universitaria (RSU).



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En los últimos años, la adopción de medidas para atender a la diversidad del alumnado en la educación básica ha repercutido positivamente en muchos estudiantes con necesidades específicas promoviendo y apoyando su acceso a la universidad. La matrícula de este colectivo de estudiantes en las instituciones de educación superior españolas ha aumentado considerablemente al igual que en el resto de países europeos (Eurydice, 2012).

El punto de inflexión para los estudiantes con discapacidad en la universidad se sitúa en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU) y, claramente, en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades-LOU y, posteriormente, en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que la modifica (LOMLOU). Este marco legislativo incluye la obligación de prestar atención a las personas con discapacidad por parte de administraciones y universidades, garantizando su acceso y permanencia en los estudios universitarios (art. 45). Además, la disposición adicional 24^a recoge cambios sustanciales: la accesibilidad total de edificios, instalaciones y servicios; la inclusión de aspectos formativos sobre discapacidad en las titulaciones universitarias; y la concepción de las personas con discapacidad como integrantes plenos de la comunidad universitaria. Estas intenciones serán respaldadas desde Naciones Unidas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad donde se recoge que “los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior (art. 24)”.

El Estatuto del Estudiante Universitario (EEU), en vigor desde 2011 ha supuesto también un paso trascendental en el reconocimiento de derechos de las personas con discapacidad, reforzando los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación en los diferentes aspectos de la vida universitaria, no sólo estrictamente académicos: actividades deportivas, participación estudiantil, programas de movilidad, prácticas externas, becas y ayudas, iniciativas solidarias, tutorías específicas, entre otros. Así, se concretan los derechos, prestaciones y recursos que precisan los estudiantes en dichos ámbitos.

Los avances legales hacia las personas con discapacidad han permitido ir superando muchas de las reticencias iniciales hacia este colectivo si bien debemos destacar que será la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), por su filosofía y alcance, la clave para superar las críticas e improvisaciones. El Proceso de Bolonia ha influido en las estructuras de los planes de estudio y en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ello, las universidades europeas han desarrollado importantes esfuerzos para adaptarse a los objetivos propuestos. En este escenario, se fue gestando lo que se ha denominado dimensión social del EEES un aspecto ampliamente recogido en la Declaración de Berlín en el año 2003 y en la última Declaración de Viena-Budapest de 2010 que concibe una educación superior promotora de la cohesión social y de una universidad accesible para todos.

La inclusión de personas con discapacidad en la Universidad, más allá del amparo extenso y legal existente, como apunta Rodríguez Enríquez (2014) es una exigencia de justicia social (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005), una fuente de enriquecedora diversidad para la comunidad universitaria y para la sociedad en su conjunto (Ryan y Struths, 2004) y también constituye una experiencia que implica profundos cambios en la identidad personal y social de las personas con discapacidad (Borland y James, 1999).

Son numerosos los estudios que han investigado los servicios de apoyo para universitarios y universitarias con discapacidad. De entre ellos, destacamos los que han centrado en el acceso a los estudios universitarios (De la Red, de la Puente, Gómez y Carro, 2002; Castro y Abad, 2009), las necesidades de orientación, los servicios y programas de apoyo universitario (Forteza y Ortego, 2003; Díez et al, 2008; Trujillo y Cayo, 2006; Álvarez et al, 2012); los modelos de gobernanza (Danermak, 2009), las actitudes y participación en la vida universitaria (Konur, 2006; Bilbao et al, 2012), el rol docente (Fernández Batanero, 2011), la accesibilidad y diseño universal (Aragall, 2006; Fernández et al, 2012) o, de manera global, en las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad y la importancia de la dimensión social (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2013).

En todo este contexto, las apuestas que las Universidades españolas realizan para atender a la diversidad de sus respectivas comunidades universitarias debe pasar, necesariamente, por el diseño, desarrollo e implementación de una estrategia clara de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que suponga una nueva política de gestión universitaria para responder a los impactos organizacionales y académicos de la universidad.

La RSU constituye un eje estratégico transversal a tener en cuenta en todas las misiones de la universidad, así como a las capacidades, personas, gestión interna y relación con los entornos. De acuerdo con Vallaeys (2014), son cuatro los tipos de impactos que la universidad debe gestionar de forma socialmente responsable, divisibles en dos ejes:

- uno organizacional:
 - Impactos internos y externos (laborales y ambientales)
- otro académico.
 - Impactos educativos: formación de las personas
 - Impactos científicos: investigación e innovación

La especificidad de los impactos universitarios prohíbe toda confusión entre la responsabilidad social universitaria y la de las empresas. El desarrollo de la RSU supone, en palabras de este mismo autor “*trastornar varias rutinas mentales de los académicos y administrativos universitarios acerca de su quehacer diario*” (Vallaeys, 2014, p. 109). Supone, en resumen, tres trastornos fundamentales:



- La RSU no es extensión solidaria, es política de toda la universidad: administración central, formación, investigación y extensión.
- La RSU no es compromiso ético unilateral, es respuesta obligada a deberes sociales y medioambientales mediante el tratamiento de los propios impactos negativos de la Universidad
- La RSU no es cómoda: obliga a repensar la misma legitimidad social de la ciencia y la universidad

La Oficina de atención a personas con necesidades específicas de la Universidad de Oviedo (ONEO).

En este marco, en la Universidad de Oviedo se crea la ONEO de acuerdo a lo establecido en la normativa legal descrita anteriormente. Fue el Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo quien aprobó en su sesión de 28 de mayo de 2009 la creación de la Oficina que empezó a funcionar el 1 de octubre de 2010.

La ONEO, a pesar de sus recursos limitados, es un servicio abierto a todas las personas que integran la comunidad universitaria, si bien, sus colectivos preferentes son el profesorado y alumnado a quienes brinda:

- Al estudiantado: ayuda y apoyo para facilitar el acceso, la inclusión y la participación en los diversos ámbitos académicos, culturales, deportivos y sociales de la vida universitaria.
- Al profesorado: colaboración, apoyo y orientación para la prevención de dificultades en el proceso de enseñanza/aprendizaje derivadas de NEAE.

Además, en el caso de estudiantes con discapacidad y otras necesidades específicas, son cuatro los momentos fundamentales en los que esa ayuda y apoyo se hace más evidente:

- Acceso: en colaboración con el Área de Orientación y Acceso de la Universidad de Oviedo y en estrecha colaboración con la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.
- Ingreso: en colaboración con el Área de Atención a Estudiantes y el Área de Becas y Ayudas de la Universidad de Oviedo
- Permanencia: en colaboración con las Facultades y Escuelas.
- Egreso: en colaboración con los servicios de orientación laboral de la Universidad de Oviedo y la participación de entidades del movimiento asociativo de la discapacidad y agencias de intermediación.

OBJETIVOS

Desde los referentes descritos, en este trabajo, además de destacar la relevancia de la Responsabilidad Social Universitaria como estrategia de desarrollo, nos proponíamos hacer balance de las actuaciones realizadas por la ONEO y para ello presentamos a continuación una serie de gráficas de la cohorte 2010-2016 –cursos académicos finalizados que lleva en funcionamiento la ONEO- que nos permiten ilustrar la evolución experimentada por el servicio en cuanto al número de personas usuarias y sus principales características

EVIDENCIAS

A continuación, se muestra el número de estudiantes participantes en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) que forman parte del Aula de Necesidades Específicas. Podemos observar el incremento de estudiantes ha sido paulatino, con carácter general, en todos los cursos académicos.

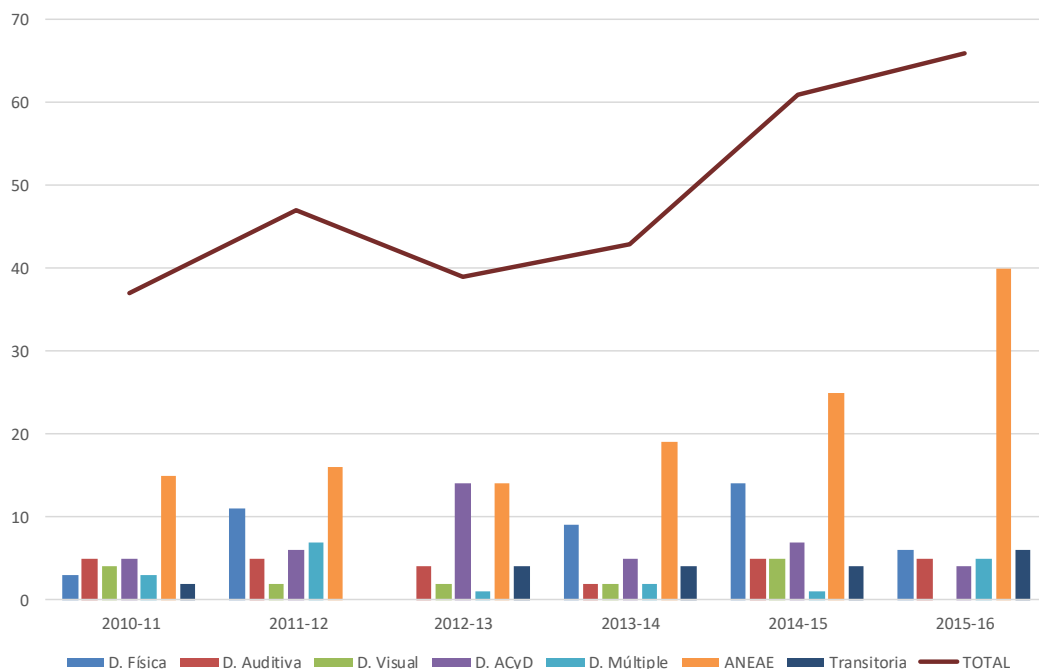


Figura 1. Evolución del número de estudiantes evaluados/as en el Aula de Necesidades Específicas de la P.A.U.



En esta segunda figura podemos evidenciar que, mientras el número de estudiantes ha ido decreciendo en el conjunto de la Universidad de Oviedo, el número de estudiantes con discapacidad se ha ido incrementando de manera relevante.

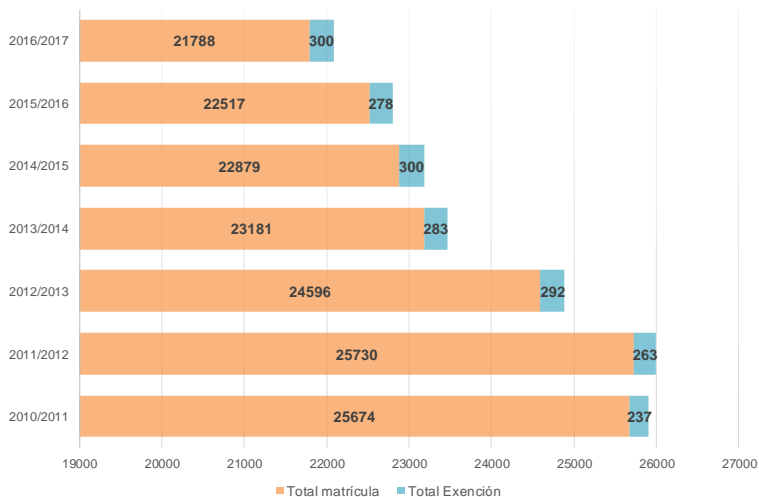


Figura 2. Total de estudiantes matriculados/as y que tienen exención de tasas académicas por tener reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%.

Si analizamos el conjunto de estudiantes usuarios/as de la ONEO de acuerdo al tipo de necesidades que presenta, podemos constatar cómo se ha ido incrementando en todos los casos, con especial incidencia en las personas con discapacidad física y, también, en aquellas personas con otras necesidades específicas como pueden ser TDAH, Dificultades Específicas de Aprendizaje o Trastornos del Espectro de Autismo.

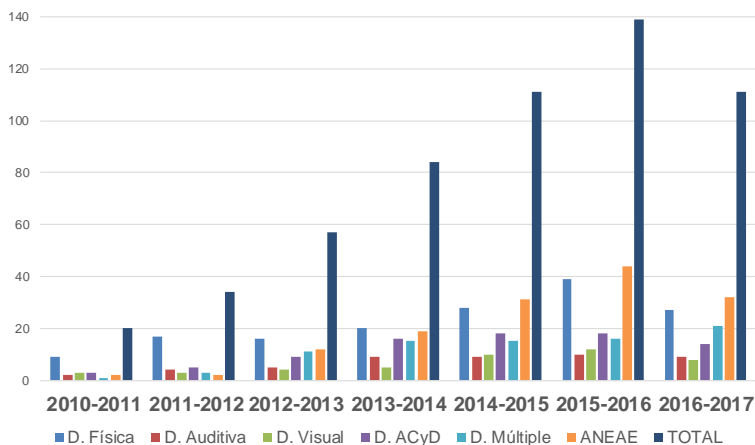


Figura 3. Personas usuarias de la ONEO y tipos de discapacidad/necesidades específicas.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los datos obtenidos, podemos observar claramente cómo la ONEO ha tenido un importante impacto en su principal cometido que era y sigue siendo, contribuir a la construcción de una universidad inclusiva. Cabe destacar de manera importante la positiva evolución en el número de estudiantes con necesidades específicas que acceden a la universidad. Esto se debe, no sólo al trabajo de la ONEO, sino al compromiso de las Instituciones públicas y del tejido asociativo en la defensa y promoción de los derechos de las personas con necesidades específicas en general y discapacidad, en particular. En otras palabras, en la defensa de la equidad en la Educación Superior.

Queda mucho por avanzar pues la atención a estudiantes con necesidades específicas debería constituir un estándar –o conjunto de estándares- de calidad que deberían cumplir todas las universidades en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. La ANECA y los servicios de calidad de las universidades tiene que comprometerse con esta realidad. Además, la formación e implicación del personal docente e investigador y del personal de administración y servicios es clave para seguir en la línea de trabajo actual. En palabras de Rodríguez Enríquez (2014, p. 103) “*una Universidad socialmente responsable es una Universidad abierta al entorno, lo que constituye un gran reto de cara a los próximos años*”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València Estudi General.
- Álvarez, P. R. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, P. R., Alegre, O. M. y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: Un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2), 1-18.
- Aragall, F. (2006) (Coord.). *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad*. Madrid: IMSERSO y Fundación ONCE.
- Bilbao, M. C., Martínez, M. A., De Juan, M. N. y García, M. I. (2012). Evolución de los servicios de apoyo a personas con discapacidad en las universidades españolas. *Comunicación presentada en el “I Congreso Internacional Universidad y Discapacidad”*, Madrid, 22 y 23 de noviembre de 2012.
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education: A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14, 85-101.
- Castro, J. F. y Abad, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Revista Currículum*, 22, 165-188.



- Danermak, B. (2009). Disabled Students um Hihger Education: Management for Inclusion. *Higher Education Management*, 11(3), 113-127.
- De la Red, N., De la Puente, R., Gómez, M.C. y Carro, L. (2002). *El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial*. Valladolid: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Díez, E., Verdugo, M.A., Campo, M., Sancho, I., Alonso, A., Moral, E. y Calvo, I. (2008). *Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad*. Salamanca: INICO.
- Eurydice. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Brussels, Education. Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fernández Batanero, 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), 137-147.
- Forteza, D. y Ortego, J.L. (2003). Los servicios y programas de apoyo universitario para personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evaluación. *Revista de Educación Especial*, 33, 9-26.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 211(3), 351-363.
- Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2005). New labour, social justice and disabled students in higher education. *British Educational Research Journal*, 31(5), 623-643.
- Rodríguez Enríquez, E. (2014). Patrones económico-financieros de los programas universitarios de atención a la discapacidad en España. *Aula Abierta*, 42, 98-105.
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2013). Development and validation of a scale to identify attitudes towards disability in higher education. *Psicothema*, 25(3), 370-376.
- Ryan, J. y Struths, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 73-90.
- Trujillo, E. y Cayo, L. (2006) (Dir). *Guía de Recursos sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. V, núm. 12, 105-117, Recuperado (25.01.2017) de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977006.pdf>

EJE TEMÁTICO



PRÁCTICAS INNOVADORAS INCLUSIVAS EN EL ÁMBITO SOCIAL



EDUCACIÓN Y POBREZA. CRÍTICA DE LOS PROGRAMAS DE RENTAS MÍNIMAS DE INSERCIÓN

Rodríguez Fernández, Juan Ramón¹, Díez Gutiérrez, Enrique Javier²

Universidad de León, España

¹ e-mail: jrodrf@unileon.es, ² e-mail: ejdieg@unileon.es , España

Resumen. En esta comunicación se pretende mostrar las características actuales de las políticas de ingresos mínimos (RMI) en España, poniendo de manifiesto la creciente neoliberalización que están sufriendo y cómo se integran dentro del imaginario neoliberal que éste traza para la política social.

En este sentido, se analiza de forma crítica las limitaciones que estas políticas tienen (escasa financiación pública, pobre cobertura, estigmatización social, burocratización, mantenimiento y legitimación del orden social). Por otra parte, se analiza críticamente el papel que la educación desempeña en estos programas, cuestionando los principios de empleabilidad y de la Teoría del Capital humano que la sustentan y poniendo de manifiesto el "negocio de la pobreza" que para diversas entidades privadas suponen los cursos de formación para pobres. La educación en estos programas de ingresos mínimos cumple una doble función: redención social para el pobre y mecanismo punitivo y de control social.

Finalmente proponemos modelos alternativos a los programas de ingresos mínimos: La Renta Básica y el Trabajo Garantizado y cómo una educación emancipadora se puede desarrollar en ellos.

Palabras clave: Renta Básica, Políticas socioeducativas neoliberales, Educación crítica, Justicia social, Trabajo Garantizado.



LAS POLÍTICAS SOCIALES DE LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN SOCIAL: LAS RENTAS MÍNIMAS DE INSERCIÓN

Las principales actuaciones socioeducativas de lucha contra la pobreza son las Rentas Mínimas de Inserción (RMI). Estos programas surgen a principios de la década de los años 90 mediante la Recomendación del Consejo Europeo, que insta a los países miembros de la Unión Europea (UE) a desarrollar programas que garanticen unos ingresos mínimos a su ciudadanía. Son propuestas dirigidas, al menos formalmente, a la lucha contra la exclusión social y al logro de sociedades europeas más cohesionadas y más igualitarias. Es en este contexto en el que surgen las RMI, como propuestas destinadas a favorecer la integración de los sectores marginales y empobrecidos en la sociedad capitalista, por un lado a través de facilitar el acceso al consumo mediante un ingreso económico básico; y por otro, mediante la vinculación de ese ingreso económico con el fomento de la inserción en el mundo laboral a través de la participación en acciones educativas y de formación de carácter profesionalizador.

Las RMI tienen una doble estructura: un ingreso económico con carácter periódico. Y todas ellas vinculan en mayor o menor medida la percepción de la cuantía económica con la realización de diversas actividades dirigidas a la inserción social y laboral de la persona beneficiaria de la prestación económica. Actividades que se desarrollan en diversas áreas (familiar, personal, salud, educativa, laboral...) a través de un *Itinerario Personalizado de Inserción*, el cual incluye diversos compromisos por parte de la persona beneficiaria para participar y realizar las actividades propuestas por los servicios sociales.

Se puede decir que a cambio de un ingreso económico, la persona beneficiaria de una RMI acepta la participación activa en un itinerario diseñado por profesionales y consensuado con la propia persona beneficiaria, para favorecer su inserción social. Un itinerario que va a guiar a la persona en situación de marginación o exclusión social a la integración dentro la “sociedad normalizada”.

Las limitaciones de las Rentas Mínimas de Inserción.

Las RMI a pesar de tener entre sus objetivos la lucha contra la pobreza, el aumento de la cohesión social y la protección social de la ciudadanía, tienen una serie de limitaciones y problemas inherentes a su propio funcionamiento y a los presupuestos teórico-políticos en los que se sustentan. Limitaciones que se están viendo acrecentadas por el influjo y las transformaciones que en el pensamiento neoliberal está operando en ellas (Rodríguez Fernández, 2016).

Primero, es necesario apuntar su carácter claramente insuficiente a la hora de dar respuesta a necesidades básicas. La cuantía media de las RMI en España en el año 2013 es de 418,58€, cuantía escasa para cubrir gastos mínimos y básicos como los de alojamiento y manutención, pues solamente el precio medio de una vivienda en alquiler en España supera esa cuantía. En el año 2012 únicamente se dedicaba un

0,49% del presupuesto de las comunidades autónomas a la financiación de las RMI (Arriba González de Durana, 2014).

Otra cuestión crítica en estos programas de RMI es el carácter estigmatizador y burocrático que tienen al focalizar su atención en el colectivo de personas pobres y no dirigirse al conjunto de la ciudadanía. La puesta en marcha de estos programas de ingresos mínimos implica la creación de todo un entramado burocrático y administrativo dedicado a la evaluación de las condiciones económicas, familiares y sociales de las personas que solicitan estas prestaciones. Una evaluación dirigida a la comprobación de recursos y de requisitos exigidos para el acceso a este derecho que supone el ejercicio de violencia simbólica por parte de las administraciones públicas mediante la intromisión y enjuiciamiento de las condiciones de vida de las personas solicitantes.

Otro aspecto es su tendencia a considerar la pobreza desde un punto de vista individual, cuando se trata de una problemática cuyo origen aparecen fundamentalmente en el plano social. La puesta en marcha de un itinerario individualizado de inserción en el que se trabajen aquellas áreas de la persona con déficits y carencias que dificulten su integración social y laboral contribuye a reforzar la idea de que la exclusión social es una problemática de la propia persona y de sus características. Al enfatizar la búsqueda de soluciones en el plano individual, se tiende a soslayar el carácter político que tiene la pobreza y la desigualdad social.

Las actuaciones formativas desde el marco de las RMI.

Las actuaciones de formación son una de las medidas más importantes dentro de los itinerarios de inserción desarrollados en los programas de RMI a la hora de fomentar la inserción de las personas en riesgo de exclusión. En este sentido, es posible señalar que las acciones de formación insertas en las RMI y dirigidas a este colectivo, tienen una serie de características y asumen unos principios cada vez más influenciados por el pensamiento neoliberal.

La educación como inversión individual: La Teoría del Capital humano.

La educación en las RMI sigue los presupuestos de la Teoría del Capital humano (Becker, 1985), por la cual es una inversión de carácter individual con valor de cambio en el mercado de trabajo. Para esta teoría la educación no solamente aumenta la empleabilidad de la persona, sino que es un elemento directo a la hora de mejorar la productividad, el crecimiento económico y, de esa manera, aumentar la calidad y el volumen de los puestos de trabajo disponibles. Las personas pobres tendrían que formarse y adquirir conocimientos, habilidades, competencias requeridas por el sistema productivo, que les permitieran aumentar su empleabilidad y así poder insertarse efectivamente en el mercado de trabajo. La cuestión central para fomentar la inserción social y laboral de estas personas, sería la de formar en las competencias



profesionales más demandadas por el sistema productivo.

Las críticas a la Teoría del Capital humano en educación son varias. En primer lugar, es necesario desmontar la idea neoliberal por la cual hay una relación directa y mecánica entre formación, inserción laboral, aumento de la productividad y mejora de las condiciones laborales como resultado del crecimiento económico que generan los y las trabajadoras mejor formadas. Este mito es fácilmente desmontable, pues nuestras sociedades actuales tienen la juventud más y mejor formada y no por ello el desempleo o la precariedad se han visto reducidos lo más mínimo (Cascante Fernández, 2008). Las condiciones de trabajo y el volumen de puestos de trabajo de un país o de una determinada zona no dependen de la formación o del sistema educativo, sino de la relación de fuerzas entre el capital y el trabajo, equilibrio que se ha visto radicalmente alterado a favor del primero mediante las políticas neoliberales y especialmente desde la crisis del 2008 (Harvey, 2012).

En segundo lugar, desde este punto de vista, la educación es un elemento pasivo dentro del subsistema laboral, dedicado únicamente a formar en las competencias requeridas por el mercado. Así, la educación es vista en sí misma, desde la Primaria a la Universidad, desde la educación formal a la no formal, como una preparación para el trabajo, quedando la formación en otras cuestiones y contenidos (filosóficos, éticos, etc.) en un segundo plano.

En tercer lugar, la educación pasa a ser considerada como un producto de consumo, con un valor de cambio en el mercado laboral en la forma de mayores posibilidades de empleabilidad para la persona que lo adquiere. Esta visión contribuye a favorecer el consumismo en educación y la organización de los sistemas educativos según los principios del mercado y de la libre competencia. La idea de *educación a lo largo de la vida* contribuye a reforzar ese consumismo, en el que todos y todas estaremos abocados a consumir educación durante toda la vida, configurando el sector público de la educación como un negocio privado más, similar en términos de explotación económica al de la empresa internacional del automóvil (Hill, 2013).

Por último, la Teoría del Capital humano excluye los aspectos ideológicos y estructurales que median en toda relación laboral entre el mundo del trabajo y el mundo empresarial, en el sentido que ofrece una visión meramente técnica y meritocrática entre empleado y empleador, sin considerar los aspectos ideológicos y estructurales que condicionan las condiciones de contratación y las condiciones laborales de los puestos de trabajo (Bowles y Gintis, 1983).

La Teoría del Capital humano en las políticas socioeducativas de lucha contra la pobreza otorga a la educación un rol importante, al considerar que es el elemento central a la hora de favorecer la inserción social y laboral de la persona. La pobreza y la desigualdad social son problemáticas sociales que se pueden solucionar, simplemente, con más educación y sobretodo con una educación más estrechamente vinculada al mundo del trabajo. Desde esta visión, el desempleo y la pobreza son problemas cuyo origen está o bien en que la educación no forma de manera adecuada, o bien en que la persona en situación de exclusión social, en condiciones laborales

precarias, etc. no ha sabido aprovechar las oportunidades formativas, educativas, laborales... que ha tenido a lo largo de su vida.

Una pedagogía del déficit y una educación para la redención del pobre.

Las acciones de formación, dentro de estos programas de ingresos mínimos, pueden considerarse como una pedagogía del déficit, en donde las personas pobres tienen una serie de lagunas, carencias, déficits formativos, actitudinales, personales, etc. que dificultan su inserción en la sociedad salarial. Por ello, la formación en estos programas se tiene que centrar exclusivamente, en fomentar competencias y habilidades profesionales que potencien la empleabilidad de estos colectivos: cursos de formación prelaboral, cursos de formación específica, cursos de cómo elaborar un currículum vitae, cómo afrontar las entrevistas de trabajo, cómo buscar empleo por Internet, cursos sobre cómo emprender y crear tu propio negocio y un largo etcétera de acciones que se orienten a favorecer la empleabilidad de estos colectivos. Así mismo, en esta misma lógica se podrían encuadrar todos los cursos dirigidos a dotar de habilidades sociales y actitudinales: cursos de mejora de la autoestima, cursos de habilidades sociales, cursos de inteligencia emocional, etc. Se trata de una pedagogía paternalista, en la que en un contexto laboral donde el trabajo es escaso y precario se enfatiza la inserción social de estos colectivos fundamentalmente a través de la inserción en el mundo del trabajo.

La formación para estos colectivos tiene como objetivo formal el de potenciar su empleabilidad y el de favorecer su inserción en el mercado laboral. Sin embargo, realmente cumple una función diferente y es la de actuar como elemento redentor de las personas pobres, pues mediante la participación en estas acciones formativas las personas en exclusión social demuestran a la sociedad su buena predisposición a insertarse. La participación en la formación actúa como un mecanismo que permite diferenciar aquellos pobres que se esfuerzan y que merecen recibir la ayuda económica, de aquellos pobres que no demuestran esforzarse lo suficiente y que por tanto no son merecedores de la prestación económica. Es una manera de volver a las concepciones medievales sobre la caridad, los pobres verdaderos y los pobres fingidos. El derecho de ciudadanía social por el cual todo ciudadano y ciudadana tiene derecho a un mínimo de subsistencia, deja de ser un derecho reconocido, para pasar a ser algo que hay que ganarse mediante la predisposición a participar en itinerarios de inserción y mediante la realización de acciones de formación.

Las acciones formativas para personas pobres como forma de alienación.

La educación bajo estas propuestas no puede ser considerada como un instrumento que facilite la igualdad social, ni mucho menos que se oriente a la emancipación social y a la búsqueda de condiciones que fomenten la justicia social. Las acciones formativas que se sitúan dentro de los programas de ingresos mínimos en el territorio español, pero también en toda Europa desde el Tratado de Lisboa



(2000) con el desarrollo de *políticas de activación*, contribuyen a la alienación de las personas pobres mediante la inculcación de las siguientes nociones como si fuesen ideas de sentido común.

En primer lugar, se asume que a mayores niveles formativos de la ciudadanía, mayores cuotas de igualdad social. La naturaleza de estos programas se asienta en la lógica por la cual la educación es siempre buena *per se* y que la inmensa mayoría de los problemas sociales pueden ser solventados si conseguimos extender la educación a todas las capas sociales. Desde este punto de vista, la pobreza, la desigualdad social, la violencia de género, la injusticia, etc. Son problemáticas que únicamente requerirían una solución basada en el desarrollo de acciones formativas, no serían necesarias ningún otro tipo de actuaciones dirigidas a remover las condiciones estructurales en las que se originan estas problemáticas. Solamente con más educación se podrían solventar estas cuestiones sociales.

De esta forma, la precariedad y el desempleo son problemas achacables fundamentalmente a la educación, que no forma adecuadamente, o a las propias personas que no tienen las competencias profesionales requeridas, las actitudes más adecuadas o que no se esfuerzan (emprenden) lo suficiente. Sin embargo, no porque haya mayores niveles formativos o porque la educación se extienda a todas las capas de la sociedad, vamos a vivir en sociedades más justas.

En segundo lugar, estas propuestas formativas contribuyen a reforzar el predominio de valores como la competitividad o el individualismo como valores centrales para el progreso del individuo y el desarrollo social. La inserción es una cuestión individual de adquisición de competencias o habilidades profesionales, donde las personas compiten entre sí con sus credenciales formativas por los puestos de trabajo.

Al enfatizar este carácter individual del proceso de inserción social, y al soslayar las bases estructurales de la pobreza y el desempleo, se subraya la responsabilidad individual del propio sujeto en su situación social -si es pobre o tienen un trabajo precario es porque no se ha esforzado lo bastante o no ha aprovechado las oportunidades que la sociedad le ha ofrecido-; y se abre la puerta a la culpabilización y al tratamiento punitivo (Wacquant, 2010) de la exclusión social, las personas pobres son pobres porque son vagas, porque no se esfuerzan lo bastante, algunas de ellas son delincuentes... y por ello, el estado público tiene que reducir o eliminar las ayudas dirigidas a estos colectivos.

En tercer lugar se ahonda en la mercantilización de la educación y en el negocio de la pobreza. La formación para las personas beneficiarias de rentas mínimas, al igual que otros servicios públicos, es vista por parte del pensamiento neoliberal como una mercancía con posibilidades de generar beneficios económicos, a través de la financiación pública de entidades privadas encargadas de dar la formación requerida a estos colectivos. Sin duda alguna no es un nicho de mercado tan lucrativo como lo puedan ser las pensiones públicas, la atención residencial a las personas mayores, o la educación superior. Sin embargo sí tiene el suficiente interés como para

que diversas entidades y fundaciones acudan al *negocio de la pobreza*, a través de la organización de las acciones formativas organizadas mediante sistemas de *cuasimercado*. En este marco, las instituciones públicas se encargan de planificar y organizar las acciones formativas, las cuales son posteriormente realizadas por entidades del tercer sector, fundaciones de formación, empresas, sindicatos, etc. mediante convenios de financiación pública.

A pesar de las políticas de austeridad que han regido en España desde 2010, en el periodo de 2011 al 2015 se han dedicado más de 7.000 millones de euros al desarrollo de actividades de formación ocupacional dirigidas al fomento de la *empleabilidad* y de *activación* de las personas desempleadas. ¿Por qué ese dinero no se ha dedicado a la creación directa de puestos de trabajo, puestos de calidad que tengan una verdadera utilidad social y que permitan una adecuada integración social o al fortalecimiento de una verdadera red de ingresos mínimos? Porque entonces la educación dejaría de ser un mecanismo de redención y de castigo para el pobre y no sería una oportunidad de negocio para el sector privado: el mercado tiene que crecer y para ello resulta fundamental el apoyo del Estado público, financiando al sector privado y creando un marco legislativo adecuado que favorezca su funcionamiento.

PROPUESTAS DIFERENTES PARA LUCHAR POR UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA E IGUALITARIA: LA RENTA BÁSICA DE CIUDADANÍA Y EL TRABAJO GARANTIZADO

Las políticas sociales de lucha contra la pobreza y las acciones formativas insertas en ellas no contribuyen, al menos tal como están configuradas actualmente bajo el pensamiento neoliberal, al desarrollo de sociedades más justas e igualitarias. Son la expresión de los antagonismos de clase y en ese sentido, representan los intereses de las clases dominantes y contribuyen a mantener y reproducir el orden social.

En este último apartado vamos a proponer un camino diferente al marcado por las políticas tradicionales de los Estados de bienestar social. Se trata de las propuestas de la Renta Básica y del Trabajo Garantizado. Bajo estas propuestas la educación rompe con los principios neoliberales del Capital humano y de la empleabilidad, abriéndose a otras concepciones y prácticas educativas orientadas a la consecución de ciudadanos y ciudadanas capaces de entender críticamente los problemas actuales de nuestras sociedades.

La Renta Básica de Ciudadanía (RB).

La RB es una propuesta que sobrepasa los planteamientos de las RMI, pues no se limita a abordar asistencialmente la pobreza, sino que es en sí misma una herramienta dirigida a la transformación social. Se trata de un ingreso económico de carácter periódico que el Estado da a cada ciudadano y ciudadana como derecho



social. Es una propuesta que surge primeramente en el mundo académico con los trabajos de Van Parijs durante la década de los años 80, en el contexto español se comienza a debatir durante la década de los 90 con las aportaciones de Daniel Raventós Panella y de José Iglesias Fernández, entre otros, y que a lo largo de las décadas siguientes ha ido ganando espacio político y público. Así mismo, en estos últimos años se han elaborado diversos estudios que abordan la viabilidad técnica y económica de las RB en el territorio español.

La RB tiene las siguientes características básicas estructurales (Iglesias Fernández, 2002): Es *individual*, pues se otorga a la persona y no a la unidad familiar como ocurre con las RMI. Es *universal e incondicional* abarcando a toda la ciudadanía y se reconoce como un derecho social. Las RMI no son derechos universales pues se dirigen únicamente a colectivos en riesgo social. A su vez no tiene en cuenta la situación y la condición de la persona a la hora de recibir el ingreso. Las RMI realizan una valoración y comprobación de los bienes y situación individual de las personas beneficiarias, dando lugar a la creación de un complejo entramado burocrático y administrativo. Por último, es *suficiente* para poder cubrir las necesidades sociales y vitales básicas situándose su cuantía para ello por encima del umbral de pobreza. Las RMI no ofrecen una cuantía superior al umbral de pobreza y por ello no permiten dar respuestas a necesidades sociales básicas.

Posibilidades de la Renta Básica de Ciudadanía.

La primera de las posibilidades de una RB sería la gran reducción o erradicación de las formas de pobreza relacionadas directamente con la falta de ingresos económicos (Raventós Panella, 1999). La RB propone una redistribución de la riqueza con un alcance mucho mayor que la conseguida por las RMI, debido a su carácter universal y al estar sólidamente inspirada en los principios de apoyo mutuo y solidaridad fuerte. Es una propuesta dirigida al conjunto de la ciudadanía, no es una medida dirigida a las personas pobres, es universal y no es estigmatizadora.

La segunda de las posibilidades es que contribuiría a reestablecer el equilibrio de fuerzas entre el mundo del capital y el mundo del trabajo, al fortalecer la posición social de los trabajadores de cara a las negociaciones laborales (Wright, 2001 y Standing, 2013). De esta forma, se potenciaría la mejora de las condiciones laborales y se reduciría la precariedad, al existir un colchón económico que permitiera al trabajador el escoger libremente los puestos de trabajo.

Otro de los objetivos que se relacionan con la implantación de la RB es el fomento de la participación ciudadana y de formas de organización basadas en el cooperativismo. La RB fomenta el municipalismo, la participación y la toma directa de decisiones por parte de la ciudadanía a través del impulso de presupuestos participativos, en donde se discute la manera en que se gasta y se gestiona los asuntos comunitarios que afectan a la ciudadanía. A su vez favorece el desarrollo de iniciativas empresariales basadas en el cooperativismo al garantizar un soporte económico básico

que permita el desarrollo de iniciativas laborales basadas en el cooperativismo y que en el contexto actual económico tienen que afrontar grandes dificultades para su puesta en marcha: incertidumbre en relación a su éxito futuro, su rentabilidad o la dificultad para acceder a financiación por parte de las entidades bancarias.

El Trabajo Garantizado (TG)

El TG es otro enfoque posible para hacer frente a los negativos efectos de las políticas del capitalismo neoliberal. Se trata de una propuesta del economista estadounidense Hyman Minsky en los años 80, desarrollada posteriormente por diversos economistas internacionales y que en España su principal impulsor es el economista Eduardo Garzón. El TG parte de la idea de que en nuestras sociedades hay pocos empleos, pero que sin embargo hay mucho trabajo, de gran valor en términos de utilidad social, comunitaria, ecológica, etc. por hacer.

En la actualidad necesitamos reforzar una serie de actividades económicas y sociales (educación pública, sanidad pública, culturales, deportivas, generación de energía renovable, etc...). Pero también se necesitan crear nuevas actividades, sobre todo ecológicas, como servicios de reutilización y reparación de materiales y productos, optimizar rendimiento energético de edificios, etc... Y no menos imprescindible es remunerar, visibilizar y dignificar el trabajo de cuidados domésticos y otros trabajos hoy día voluntarios repartiendo esas actividades de forma solidaria entre la comunidad. ¿Por qué no vincular esas necesidades sociales con la gente que quiere trabajar?

Esos nuevos puestos de trabajo, al tener una remuneración fija, que debe coincidir con el salario mínimo que se establezca -entre los 900 y los 1.200 euros mensuales brutos, con tres tipos de trabajo y remuneración en función de la cualificación-, funcionarían como referencia para el sector privado impidiendo que en cualquier trabajo se pague menos, puesto que se tendría la posibilidad de trasladarse a un empleo de TG mejor pagado, logrando así acabar con los puestos de trabajo peor pagados. Si todo el mundo tiene asegurado un trabajo, no hay posibilidad de que nadie vaya a chantajear con el despido. Es más, las empresas se verían obligadas a ofrecer sueldos más altos si quieren atraer a los más cualificados o brillantes.

Los beneficios del TG no sólo implican producción de bienes, servicios, aumento del PIB y generación de renta y riqueza, sino que suponen alivio de la pobreza, mayor cuidado del medio ambiente, más y mejores construcciones comunitarias y redes sociales, mayor estabilidad social, política y económica o alivio de las enfermedades sociales derivadas del desempleo (problemas de salud física y mental, maltrato conyugal, consumo de drogas, delincuencia, etc.). Asimismo, el coste económico de este programa es inferior a lo que suponen las prestaciones sociales como las de desempleo, las ayudas a familias sin recursos, el apoyo psicológico o los servicios penitenciarios. De hecho se trata de una cantidad muy inferior a lo que le ha costado al Estado rescatar a la banca española (Garzón y Guamán, 2015).



Educación Crítica

La educación desde la visión que ofrecen la RB y el TG se distancia de los principios del Capital humano por los cuales la educación se entiende como formación profesional y como un subsistema del tejido productivo que provee las competencias requeridas por éste último. Este tipo de fundamentación teórica se relaciona estrechamente con el desarrollo de metodologías didácticas expositivas, en donde el educador transmite las técnicas/habilidades/competencias profesionales y el alumnado las adquiere de forma pasiva, bien de forma teórica, bien mediante la práctica directa instrumental de tales habilidades profesionales. Esta concepción de la educación delimita perfectamente los roles del educador y del alumnado y separa las dimensiones de la teoría y de la práctica, siendo ésta en todo caso una mera aplicación instrumental de lo teórico. Es una concepción del currículum educativo desde la perspectiva técnica, en donde las personas beneficiarias de RMI tienen unos déficits y unas carencias determinadas por el personal profesional que diseña las acciones de formación y los itinerarios de inserción.

Al romper con la sumisión al mundo empresarial y con la centralidad de la empleabilidad, la educación se abre a otro tipo de planteamientos. Planteamientos en los cuales sea posible introducir contenidos de relevancia social y de carácter contrahegemónico que sirvan para desvelar las falsedades y las tergiversaciones de la ideología dominante, que sirvan para analizar la utilidad social y los potenciales efectos sociales de los diferentes puestos de trabajo y que sirvan para fomentar otro tipo de valores sobre los que construir nuestras sociedades, valores diferentes a los pregonados por el pensamiento neoliberal y que se sustenten en el apoyo mutuo y la solidaridad.

La educación en general y la formación para personas en situación de exclusión social de manera concreta, si quiere estar orientada a la transformación social tiene que incluir contenidos que fomenten la reflexión crítica sobre aquellas cuestiones que afecten directamente a las personas implicadas en la acción educativa, tanto educadores como educandos. Por ejemplo, la formación de carácter profesional que se realiza dentro de los subsidios de las RMI tiene que incluir, si quiere ser verdaderamente contrahegemónica, aspectos como el origen y las consecuencias de la precariedad laboral, sobre la utilidad social de los oficios para los que se está formando, sobre la privatización de la educación y otros servicios públicos, sobre el origen y el papel de la pobreza en nuestras sociedades capitalistas, entre otros aspectos y contenidos que sean relevantes socialmente para las personas participantes y para la propia comunidad donde toma lugar la acción educativa.

También las propuestas metodológicas y de organización de la educación toman un carácter diferente desde estos planteamientos, distanciándose de los modelos expositivos en donde unos (el personal educador) diseñan, seleccionan los contenidos y los transmiten, mientras que otros (el alumnado) los reciben y asimilan de forma más o menos pasiva. Se enfatiza las metodologías didácticas basadas en la interacción grupal, en los debates y en los diálogos, en los cuales el alumnado adquiere

un rol mucho más activo, tanto en el desarrollo de la acción educativa como en la planificación previa de la misma. Desde este punto de vista, se difumina la separación entre técnicos expertos y alumnado, porque quienes enseñan, aprenden y quienes aprenden, enseñan. Metodologías propias de esta perspectiva son los círculos de lectura y las *comunidades de aprendizaje* (Flecha, 1990), los centros de interés, los procedimientos de investigación-acción o los *círculos de enseñanza dialógica* (Freire, 1971). Metodologías que tratan de incluir en su desarrollo tanto el papel de las estructuras sociales, como los intereses y valores de las personas participantes mediante la interacción, el debate y el diálogo.

CONCLUSIONES

Las políticas tradicionales de lucha contra la pobreza y las acciones formativas insertas en ellas no consiguen ofrecer respuestas válidas a los problemas sociales existentes en este momento histórico. Peor aún, las transformaciones que el ideario neoliberal está imponiendo en los estados de bienestar están haciendo que nuestras sociedades sean cada vez más desiguales, menos solidarias y más empobrecidas. Ante esta situación, es urgente buscar discursos y prácticas alternativas que rompan con los planteamientos neoliberales, pero que también supongan un avance frente a los caducos procedimientos de intervención socioeducativa típicos del pensamiento humanista.

La crisis capitalista mundial ha funcionado como un excelente pretexto para implimentar con mayor intensidad y profundidad la agenda neoliberal en material social, especialmente en cuanto a las transformaciones que ésta propone en los Estados de Bienestar. Transformaciones que con diversos matices, y también con diversas muestras de resistencia, están siendo implementadas en la UE. En esta agenda social neoliberal aparece un mayor énfasis en la responsabilidad individual de la persona, un aumento de la iniciativa empresarial y/o caritativa en detrimento de la iniciativa pública, una reducción del gasto social público y un creciente sesgo punitivo y de recorte de derechos sociales. Todas ellas son medidas que bajo el discurso humanitario neoliberal se justifican como absolutamente imprescindibles para “salir de la crisis”.

En contra de la interesada retórica del “no hay alternativas” que el neoliberalismo impone, es necesario oponer discursos, prácticas antagónicas y ponderarlos según sus posibilidades a la hora de crear unas condiciones de mayor justicia e igualdad social. En este sentido, la Renta Básica y el Trabajo Garantizado se pueden concebir como un vector más dentro de una compleja estrategia revolucionaria, que incluiría otras acciones en otras esferas (participación política, decrecimiento, ecofeminismo, municipalismo...) que pueden contribuir a la transformación social mediante la gestación de un *nuevo orden*, dentro del (viejo) *orden social dominante*.



Desde este marco, la educación rompe con la centralidad de la empleabilidad y de las teorías neoliberales del Capital humano, pone sobre la mesa el carácter estructural de problemáticas sociales actuales y abre nuevas perspectivas para la generación de condiciones sociales más justas y cohesionadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arriba González de Durana, A. (2014). *El papel de la garantía de ingresos mínimos frente a la crisis*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). El problema de la teoría del capital humano. Una crítica marxista. En Luis Toharia (comp.). *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones*. Madrid: Alianza.
- Cascante Fernández, C. (2008). ¿Cómo podemos desde la educación contribuir a la igualdad y a la justicia?. *Ana libre*, nº 86, 27-30.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Fernández, G.; Martínez, L.; Pérez, J.; Pérez, B. y Sánchez, E. (2014). *Qué hacemos para construir una sociedad más igualitaria y contra el aumento de la exclusión social y la pobreza*. Madrid: Akal.
- Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los noventa*. Barcelona: Roure.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Garzón, A. y Guamán, A. (coords.) (2015). *El Trabajo Garantizado. Una propuesta necesaria frente al desempleo y la precarización*. Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2012). *The Enigma of Capital: And the Crises of Capitalism*. Oxford: University Press.
- Hill, D. (2013). Class struggle and education. Neoliberalism, (Neo)-conservatism, and the capitalist assault on public education, *Critical education*, nº 4 (10).
- Iglesias Fernández, J. (2002). *Las rentas básicas. El modelo fuerte de implantación territorial*, Barcelona: El viejo topo.
- Raventós Panella, D. (1999). *El derecho a la existencia*, Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Fernández, J. (2016). *Entreteniendo a los pobres. Una crítica político-ideológica de las medidas de lucha contra la exclusión social*. Albacete: Bomarzo.
- Standing, G. (2013). *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury Academic.
- Wacquant, L. (2009). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.

Wright, E. O. (2001). Propuestas utópicas reales para reducir la desigualdad de ingresos y riqueza. En Roberto Gargarella y Francisco Ovejero (comps). *Razones para el socialismo*. Barcelona: Paidós.

EXPERIENCIA INCLUSIVA EN EL MUSEO DE BELLAS ARTES DE ASTURIAS: DETECTIVES DEL ARTE.

Fernández Lagar, Gey (Rosa de los Ángeles)¹

Entramados, España
¹ geylagar.gl@gmail.com

Resumen. Un espacio museístico es un lugar idóneo en el que las personas dentro del espectro del autismo pueden disfrutar de una experiencia enriquecedora en muchos aspectos e inclusiva. El Museo de Bellas Artes de Asturias es el marco social y cultural en el que se desarrolla desde hace tres cursos escolares el programa artístico-inclusivo Detectives del Arte, creado por Gey Lagar¹³⁷. Este programa consiste en visitas guiadas al Museo para niños y niñas con autismo acompañados de otros niños y niñas y en este último curso por sus familias. Tras la visita se realiza una propuesta creativa en el taller del Museo en la que plasmar la creatividad o activarla en una actividad relacionada con la temática de la sesión. Todo ello se realiza con una estructuración clara, información por medio de apoyos visuales, materiales visuales para que los detectives investiguen. Desde un primer momento se ha obtenido, una alta afluencia de niños y niñas y un alto grado de participación y satisfacción tras las sesiones reflejado en las imágenes tomadas durante la misma, las verbalizaciones de los niños y niñas con lenguaje y las familias. En cuanto a los resultados inclusivos señalar que las interacciones entre todos los niños y niñas participantes han sido notables, el clima de respeto y entendimiento por la neurodiversidad exquisito y el desarrollo en el Museo de Bellas Artes ha facilitado un contexto social magnífico que ha abierto las puertas hacia nuevas experiencias a todos los niños y niñas participantes.

Palabras clave: Inclusión, Autismo, Museo, Asturias, Infancia (máximo cinco palabras).

¹³⁷ Diminutivo utilizado por Rosa Ángeles Fernández Lagar. Licenciada en Geografía e Historia, especialidad Historia del Arte, por la Universidad de Oviedo. Y Especialista en Trastornos del espectro del autismo por la Universidad de Alcalá de Henares y la Universidad de Burgos.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Detectives del Arte constituye un proyecto inclusivo desarrollado por Gey Lagar (Historiadora del Arte y experta universitaria en Trastorno del espectro del autismo¹³⁸) que se viene desarrollando desde el curso 2014-15 en el seno del Museo de Bellas Artes de Asturias. Inclusión es Presencia, Participación y Aprendizaje, las tres premisas se dan en Detectives del Arte donde los niños y niñas participan en el Museo de Bellas Artes de una propuesta motivadora de aprendizaje a través del Arte.

El Arte y la creatividad tienen infinitas posibilidades que aportar a cualquier persona, si además esa persona es sensible a la estética, los cromatismos, los simbolismos, a las posibilidades creativas, a dejar volar su imaginación,... se convierten en un excelente vehículo a través del cual aprender del entorno, conocerse a sí mismo, dejar volar la imaginación, expresar estados de ánimo... Es por ello que Detectives del Arte es una magnífica posibilidad de intervención grupal en las habilidades sociales, el pensamiento abstracto, la empatía, la inteligencia emocional,... en un entorno tan propicio como el museístico y con un formato atrayente, dinámico y en el que se fomenta la interacción con el Museo y con el grupo de Detectives. El grupo está conformado por niños y niñas dentro del espectro del autismo y otros niños y niñas a los que les une un vínculo de amistad o familiar. La primera parte de la actividad consiste en una visita al Museo de Bellas Artes de Asturias en la que se vive una aventura en busca de determinadas obras o determinados temas plasmados en ellas. Tras ella, la segunda parte transcurre en el taller del Museo donde se presentarán una serie de propuestas creativas a desarrollar por los pequeños Detectives. Durante el presente curso los Detectives del Arte vienen al Museo en Familia además de con amigos y amigas. Ahora los padres u otros familiares nos acompañan y participan disfrutando de las actividades y compartiendo un tiempo de ocio en un entorno propicio y amigable.

OBJETIVOS

Generales.

- Proporcionar a los asistentes una oportunidad de acercamiento a un espacio de ocio cultural como es el Museo de Bellas Artes de Asturias. En algunos casos las familias son reacias a participar de los espacios culturales que ofrece Asturias, en muchas ocasiones esto se debe a que no lo han intentado y vivido, ya que el ambiente de un museo es tranquilidad, ausencia de ruidos estridentes y muchedumbres, una estructura física abarcable y predecible, unas normas claras,... y un

¹³⁸ Trastorno del espectro del autismo engloba a un grupo de personas cada vez más amplio. Dentro de este amplio espectro se encuentran personas de todas las edades en las que coinciden una serie de dificultades comunicativas, sensoriales y sociales que se pueden manifestar en diferente intensidad. Para referirse al Trastorno del espectro del autismo se utiliza el acrónimo TEA.

objetivo muy visual: ver obras de Arte.

- Hacer partícipes a los asistentes de una actividad motivadora en un entorno Inclusivo. Una gran parte de las familias y asociaciones o entidades de personas dentro del espectro del autismo trabajan por la Inclusión Social real y efectiva, es decir, por un hueco dentro de la sociedad actual donde se respeten sus derechos y se esté en igualdad de oportunidades. A día de hoy se habla más de Integración que de Inclusión, pero paso a paso se van consiguiendo ser más visibles y respetados. La oportunidad que el Museo de Bellas Artes está dando con la programación de Detectives del Arte es de destacar y encaja con el objetivo de vivir y sentir como todos y donde todos.
- Dotarles de unas herramientas y claves visuales para apreciar las obras de Arte presentes en el Museo. La mayoría de las personas con condición del espectro del autismo son pensadores visuales¹³⁹ es por ello que la palabra oral se difumina para ellos y en algunas ocasiones no llegue a cobrar todo su sentido. Es conveniente apoyar lo oral en lo visual y para ello en Detectives del Arte se pueden aplicar signos, pictogramas (una imagen equivale a una palabra u acción), dibujos, esquemas,...
- Ayudarles a interiorizar con claves visuales las normas de convivencia y buenos modales que se deben tener en un espacio museístico. Aprender y trasladar lo aprendido a otras posibles visitas a este u otro Museo se reforzará con claves visuales que les sirvan de apoyo para recordarlas y para comprender las normas en algunos de los casos.
- Potenciar el gusto por el Arte y el disfrute del mismo. Como en cualquier grupo de gente, hay algunas personas con autismo con un gusto exquisito por lo estético y el Arte, la Historia suele apasionarles a algunos también. Sea como fuere, guste más o menos, cualquier experiencia nueva va a ser enriquecedora para los niños y niñas dentro del espectro si se les plantea de una forma atrayente para ellos.

Objetivos Específicos.

- Trabajar la atención, el respeto de normas y turnos. Las personas dentro del espectro del autismo presentan dificultades para mantener las habilidades sociales dentro de lo esperable en una situación social, aunque las aprenden deben trabajarse estos aspectos de manera continuada sobre todo en las primeras edades ya que suelen tener dificultades para generalizar los aprendizajes (trasladar lo aprendido de un contexto a otro).
- otenciar la comunicación. Todo aquello que sirva para motivar y potenciar la comunicación bidireccional o multidireccional va a ser beneficioso para las personas dentro del espectro del autismo.

¹³⁹ Pensar con imágenes: mi vida con el autismo, Grandin T., Alba editorial, 2006.



- Estimular la expresión de gustos y sentimientos que pueda generar la obra de Arte. Expresar que sienten, que les gusta o no, elegir algo que no sea su foco de interés (es frecuente que tengan unos temas de más interés que lleguen incluso a absorberles más de lo que convencionalmente pudiera ser aceptado socialmente).
- Trabajar la motricidad fina, la creatividad y el gusto estético en torno a la propuesta creativa que se desarrollará en el Taller tras la visita a las salas del Museo. Las dificultades de motricidad fina es común en las personas con TEA, cualquier actividad que refuerce el movimiento y coordinación de manos y dedos va a ser muy provechosa para ellos y sobre todo si tienen un componente lúdico y creativo que enmascare el aprendizaje puro y duro. Así mismo dentro de las personas con TEA hay algunas con serias dificultades para hacer ejercicios mentales de abstracción o imaginación, sin embargo otras personas con TEA presentan una imaginación desbordante que genera miles de cosas interesantísimas. Tanto a unos como a otros los ejercicios de creatividad les va a servir de estímulo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La actividad se ha venido desarrollando durante tres cursos escolares con una periodicidad trimestral, enfocada para niños y niñas de 4 a 12 años con TEA y sus acompañantes (otros niños y niñas).

Se parte de la experiencia profesional de la persona que lo imparte como generadora de programas inclusivos en contextos naturales¹⁴⁰. Como licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Oviedo y especialista en Trastorno del espectro del autismo por la Universidad de Alcalá de Henares desarrolla su vida profesional en intervención directa y talleres con personas con autismo así como es impulsora de actividades, talleres y programas inclusivos.

Durante la exploración del Museo y sus obras los apoyos visuales son una baza fundamental para acompañar las explicaciones orales por parte de Gey Lagar. El momento de analizar una obra se plantea la localización y observación de un elemento o de un pequeño detalle para a partir de ahí llevar la vista a una posición global, en la que el todo sea asumido y percibido. Las personas con TEA, debido a manera de percibir¹⁴¹ suelen ver el objeto o un detalle antes o en lugar del todo, en Detectives del Arte propiciamos ese camino natural para muchos niños y niñas con TEA para avanzar hacia otro más global. Una vez llegado a este punto se analiza la obra o la temática que se ha elegido para la sesión y se comparten opiniones, emociones y descubrimientos a través de lenguaje oral, pictogramas y dispositivos portátiles con medios de comunicación aumentativos ajustándonos a las necesidades de cada

¹⁴⁰ Vease Lagar, G. (2015) *Patios y Parques Dinámicos*. Oviedo, Editorial Trabe.

¹⁴¹ Teoría de la coherencia central, Uta Frith (1989)

participante.

Una vez en el taller, en la segunda parte de la sesión, la propuesta de actividades es amplia y variada aunque con una temática común. La variedad de propuestas creativas obedece a la variedad de niños y niñas que acuden a Detectives del Arte y a la búsqueda de adaptarlas a sus características personales.

Detectives del Arte- curso 2014-15:

Sesión Detectives del Arte y el Equilibrio. El centro de interés fue la obra del escultor Herminio. Analizando el equilibrio con apoyos visuales y realizando una escultura, equilibrada o no, pero experimentando con esta cualidad. 31 de enero y 28 marzo 2015.

Detectives del Arte- curso 2015-16:

Sesión Miro tu cara. Las personas con TEA tienen dificultad para mirar a los ojos de otras personas, para reconocer rostros, para interpretar las expresiones de la cara de otra persona... Miro tu cara pretende romper esas barreras y fomentar aprendizajes a través del arte. Para ello, los niños y niñas participantes recorrerán el Museo mirando con detenimiento los rostros de los personajes que aparecen en las obras, se les propondrán una serie de enigmas a través de ellos y, después, investigarán qué les sucede. 27 de febrero y 30 de abril de 2016.

Sesión Animales y mezclas. Bestiario. En este nuevo taller de Detectives del Arte, los niños y niñas participantes buscarán animales en las obras del Museo, sobre los que tendrán que resolver una serie de enigmas al tiempo que crean nuevas formas procedentes de mezclar partes de distintos animales. Esta actividad se reforzará con la lectura del cuento de yoga GL Animales en el Museo, que permitirá a los participantes vivenciar la actividad e ir imitando las posturas de los distintos seres que aparecen en el cuento. 28 de mayo y 25 de junio de 2016.

Detectives del Arte-curso 2016-17:

Sesión Mi familia, tú familia. Con el inicio del nuevo curso, los Detectives del Arte comienzan a investigar en familia. En esta nueva experiencia los participantes desarrollarán una actividad detectivesca y artística que servirá para recorrer el Museo de Bellas Artes de Asturias en busca de obras relacionadas con la familia, su diversidad y los sentimientos que se generan en torno al núcleo familiar. 30 de octubre de 2016.

Sesión Mar de sensaciones. Nos convertimos en detectives submarinistas y observamos, vivimos y comentamos un Mar de Sensaciones ante la obra de Anglada Camarasa. 12 de marzo de 2017.

Sesión Juegos con Miró. ¿Qué es? ¿Qué no es? Los Detectives del Arte conocerán a Miró y su obra, abriendo puertas mentales a la abstracción y a las



sensaciones producidas por las formas y los colores. Sin fecha fijada aún.

EVIDENCIAS

En Detectives del Arte han participado hasta enero de 2017 un total de 64 niños y niñas con TEA, 22 niños y niñas acompañantes y en el formato de Detectives del Arte en familia 8 familias con integrantes con TEA y una familia acompañante. El interés y participación es palpable. La experiencia de compartir un espacio museístico e inclusivo con actividades y propuestas creativas ha sido y es plenamente satisfactoria en todos los sentidos tanto para los participantes, como para el Museo y la docente que las imparte.

Las imágenes tomadas durante las sesiones y que se han enviado a las familias muestran un ambiente relajado en el que los niños y niñas están atentos, sonrientes y alegres. Son sensaciones transmitidas a través de la cámara y que ha sido ratificado por las familias de manera oral.

La experiencia Detectives del Arte se viene desarrollando en el Museo de Bellas Artes de Asturias con éxito y dejando patente que la Inclusión social es posible cuando se trabaja y se cree en ello.

El disfrute por el Arte compartido entre iguales y la creatividad en el taller del Museo ha sido palpable en cada sesión y ello ha generado más demanda por parte de las familias con integrantes con TEA y de las familias de los acompañantes. Es por ello que el Museo de Bellas Artes de Asturias continúa atendiendo esa demanda y gestionando la organización de más sesiones de Detectives del Arte. Niños y niñas con dificultades sociales y que no se conocían han tenido un punto de encuentro en torno al Arte, conviviendo y enfatizando en el uso de las habilidades sociales. Este aprendizaje social revierte directamente en la calidad de vida social y personal de los niños y niñas dentro del espectro del autismo. Además, sumando en Inclusión, los niños y niñas acompañantes así como sus familias han dado un paso adelante firme e inclusivo que se transmitirá a otros entornos sociales en los que interactúen.

CONCLUSIONES

Toda actividad se puede convertir en Inclusiva ofreciendo las ayudas necesarias y realizando los ajustes pertinentes para facilitar la participación, presencia y aprendizaje. El Museo de Bellas Artes desde 2014 viene acogiendo las aventuras visuales de los Detectives del Arte y ofreciendo un marco idóneo para su desarrollo.

El uso de anticipaciones, explicaciones visuales, flexibilidad en cuanto a la ejecución de las actividades creativas,.. son premisas que priman en las sesiones lideradas por Gey Lagar. Con pequeños ajustes metodológicos, interesantes para todos y todas, se consigue crear un clima inclusivo tanto en las explicaciones y desarrollo de las visitas como de participación en ellas y en el taller artístico del Museo. Esta

experiencia es fácilmente extrapolable a otros contextos e instituciones. Esa extrapolación debe realizarse siguiendo las premisas del aprendizaje estructurado (explicando de manera visual: quien, como, donde, con quien y cuanto), anticipando de manera adecuada como se desarrollará la actividad y, sobre todo, abriendo las puertas de Museos e Instituciones culturales a toda persona sea cual sea su diversidad haciéndole partícipe del espacio, facilitándole herramientas de acceso y comunicación.

Durante el desarrollo de Detectives del Arte se han generado sinergias inclusivas entre el personal del Museo, entre los visitantes coincidentes en tiempo y salas con los niños y niñas y entre los participantes del programa. Se ha potenciado el acceso al espacio museístico a familias que desconocían la posibilidad de vivir una experiencia visual y creativa en un clima de entendimiento y respeto máximo. Y se ha fomentado que las familias hayan continuado visitando este Museo y otros, valorando sus opciones culturales sin realizar sesiones del programa.

Un escenario socioeducativo inclusivo es un valor en alza, una sociedad inclusiva es el objetivo. El Museo de Bellas Artes de Asturias es un espacio inclusivo donde la persona toma relevancia ajustando los engranajes del museo a la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antonio Espinosa Ruiz y Carmina Bonmatí Lledó (2014) *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Eds. Científicos.

Atwood, T. (2010) *Guía del síndrome de Asperger*. Editorial Paidós.

Autismo Diario (2015). <https://autismodiario.org/2015/09/13/la-manera-de-pensar-de-la-persona-con-autismo-y-la-creatividad/>

Fundación ICO (2015) <http://www.fundacionico.es/museo-ico/actividades-educativas/empower-parents.html>

Grandin, T. (2006). *Pensar en imágenes (mi vida con autismo)*. Alba Ediciones.

Howlin, P. Baron-Cohen, S. y Hadwin, J. (2006) *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para los educadores*. Ceac Educación.

http://www.icom-ce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/02/ICOMCEDigital02.pdf

<http://www.museobaa.com/wp-content/uploads/2016/01/VISITAS-ACCESIBLES-enero-abril-2016.pdf>

Lagar, G. (2015) *Patios y Parques Dinámicos*. Oviedo, Editorial Trabe.

Morón, Mar.(2011)*Los museos de arte: Agentes activos para la equidad social. Proyectos para personas con necesidades específicas de apoyos*, Madrid, Arteterapia.

Museo de Bellas Artes de Asturias (2016)

Museo de Bellas Artes de Asturias (2016)
<http://www.museobaa.com/actividad/familia-detectives-familia-familia/>



Museos, multiculturalidad e inclusión social. Francisca Hernández Hernández
Universidad Complutense de Madrid – España
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10370.pdf>

Perote Alexandre, A. y Martín-Loeches, M *Creatividad y Neurociencia Cognitiva* (2012).
Instituto Tomás Pascual Sanz.

Revista ICOM Digital, número 2.

Revistas Científicas Complutenses María Isabel Fernández Añino (2003)
<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110135A/5837>

Riviere, A. y Martos, J. (Comp) (2000) *El niño pequeño con autismo*.
Madrid: Imserso.

INCLUSIÓN SOCIAL DE ADULTOS INMIGRANTES A TRAVÉS DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Rodríguez-García, Antonio-Manuel¹, Martínez-Heredia, Nazaret²

Universidad de Granada, España

¹e-mail: arodrigu@ugr.es, ²e-mail: nazareth@ugr.es

Resumen. España es un país que recibe unos grandes flujos de inmigrantes con procedencias y culturas diferentes. Este tipo de personas ven una vía de escape en nuestro país al contemplar nuevas oportunidades y realidades de empleo que dejen a un lado el estancamiento económico y social que tenían en los países de donde son originarios. En muchas ocasiones este tipo de personas se hacen cargo de trabajos con grandes dificultades, donde el desconocimiento de la lengua y la estancia irregular en nuestro país son vistos como dos razones para ofrecer empleos precarios a este colectivo. Sin embargo, el aprendizaje del idioma favorece la inclusión social de estas personas en el entorno donde se desarrollan. De este modo, la presente investigación tiene por objetivo conocer el potencial de herramientas TIC para el aprendizaje del español como lengua extranjera en adultos inmigrantes como medio de inclusión social. Para ello se ha utilizado un cuestionario de Escala Likert con una muestra de 23 sujetos durante el curso 2016-2017. Los resultados muestran la efectividad de estas herramientas como estrategias para mejorar la inclusión social de este colectivo, aspecto que han valorado muy positivamente todos los alumnos que asisten a este centro de manera regular para el aprendizaje del español.

Palabras clave: inclusión social, inmigración, TIC, ELE, enseñanza de adultos.



INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años venimos siendo espectadores y algunos partícipes de los grandes movimientos migratorios que han acaecido durante los últimos tiempos, siendo esta cifra especialmente significativa tras la globalización debido a la eliminación de las barreras que distanciaban a unas sociedades de otras, así como a las numerosas facilidades de transporte y comunicación surgidas tras esta revolución. De este modo, el orden mundial por el que nos regimos en la actualidad viene caracterizado por la convivencia multicultural de personas que habitan un mismo espacio pero que proceden de países distintos.

Aunque pueden ser muchas las razones que llevan a las personas a dejar su país para enfrentarse a realidades distintas, una de la motivación principal que lleva a estas personas a dejar atrás su pasado viene marcado por la necesidad de nuevas oportunidades, fundamentalmente de carácter laboral, que les permitan y prevean de una mayor prosperidad social y económica. La búsqueda de empleo en otros países es una realidad palpable agravada con el inicio de la crisis que asola la geografía mundial, de forma que diferentes colectivos se encauzan en un viaje de tiempo indefinido con instas a buscar ciertas oportunidades que no ha podido darle su país de origen.

En nuestro contexto particular, España, este país ha sido hasta hace poco tiempo receptor mayoritario de personas inmigrantes, foco de aquellas ofertas que necesitan mano de obra barata y que ven en estas personas una vía resolutive para prosperar en la riqueza de los empresarios a un bajo coste, siendo este hecho una razón de exclusión social de los inmigrantes. No obstante, en la actualidad España también se ha convertido en un país que expide migrantes hacia otros lugares, especialmente el sector más joven de nuestra sociedad, pues la falta de empleo y de oportunidades para el inicio laboral de las nuevas generaciones se ha visto muy dañado en los últimos tiempos por la actual crisis económica.

En cualquiera de los casos, las personas que han decidido emigrar hacia nuevas realidades han de enfrentarse con una serie de retos y dificultades propias de un país desconocido, una cultura diferente o un idioma distinto, entre otras. Atendiendo a los datos aportados por Soriano y Bedmar (2015), España recibe personas procedentes de diferentes países, pero destacan aquellos nativos de Rumanía y Marruecos. En esta particular situación, la similitud de ambos idiomas con el español difiere, por lo que estas personas se ven en la necesidad de adquirir una serie de competencias para comunicarse con su entorno próximo, manifestándose este hecho como un paso imprescindible para favorecer la inclusión social de estas personas en el contexto español.

Numerosas instituciones intentan dar respuesta a estas necesidades a través de cursos, seminarios y jornadas que tienen por objetivo la enseñanza del español como lengua extranjera. Encontramos desde asociaciones, ONGS, ONLS, por ejemplo, hasta centros de Educación de Adultos que se encargan de promover nociones básicas para el aprendizaje del español en inmigrantes. En este sentido, los centros de adultos se convierten en instituciones muy relevantes para trabajar en pro de la inclusión

social de estas personas, respondiendo a las demandas y necesidades que manifiesta este sector de la población.

Indudablemente, el aprendizaje del idioma extranjero es una fuente de integración social que erradica, en gran medida, parte de la exclusión sufrida por aquellos sujetos que no hablan el idioma del país que habitan en el momento. Además, hemos de tener en cuenta que la estancia de una gran mayoría se consume de manera irregular, por lo que el aprendizaje y la adquisición de competencias del español como segunda lengua proveerá de nuevas oportunidades laborales y sociales a este colectivo.

Dentro de los diferentes recursos que pueden emplearse para la adquisición de una lengua nueva, los más novedosos vienen de la mano de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La llegada de las TIC ha traído consigo una evolución incesante de nuevos materiales, herramientas y recursos on-line para el aprendizaje (audios, vídeos, juegos, material interactivo, multimedia, etc.). A su vez, la realidad actual por la que se rige la información y el conocimiento en red viene caracterizada por las amplias posibilidades de colaboración e interacción que nos ofrecen los distintos espacios y plataformas virtuales. De esta forma, el sujeto ya no solamente consume información alojada en Internet, sino que también puede editarla según sus intereses, adaptarla, compartirla, hacerla, intercambiarla, etc. Es lo que algunos autores denominaron la transición del consumidor a prosumidor de contenido (Castañeda; Prendes y Gutiérrez, 2015).

En esta particular situación, los recursos educativos TIC fomentan una mayor ubicuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo que éste sea más flexible, autónomo y centrado en el alumno que desea adquirir un conocimiento nuevo, por lo que se convierten en sujetos protagonistas al verse implicados en primera persona en su proceso de aprendizaje y no siendo meros receptores pasivos de contenidos. Así pues, varios son los recursos que facilitan la expansión y la erradicación de las fronteras del aprendizaje que encorsetaban este proceso a los espacios del aula y donde destacamos: aplicaciones móviles, recursos online, plataformas virtuales, foros, blogs, etc. (Aznar, Hinojo y Cáceres, 2009).

OBJETIVOS

Una vez planteados los principios básicos de la presente investigación procedemos a delimitar su objetivo general:

- Valorar la inclusión social de adultos inmigrantes a través de material adicional TIC en la enseñanza del español como lengua extranjera

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

La experiencia que aquí recogemos responde a un proceso de alfabetización de inmigrantes en la lengua española, en el que se hace especial hincapié en el uso de



las TIC como recursos potenciadores del aprendizaje. De este modo, los alumnos, aparte de disponer de los recursos tradicionales para el aprendizaje y la adquisición de las competencias necesarias para el desarrollo de una nueva lengua, en esta experiencia se hace especial ahínco en el aprendizaje autónomo del alumno a través de los recursos que disponemos a nuestro alcance en las distintas plataformas y recursos virtuales para el aprendizaje de una nueva lengua, siendo en este caso el español para inmigrantes como estrategia favorecedora de la inclusión social de este colectivo.

Así pues, en este trabajo procedemos a realizar una pequeña síntesis acerca de los resultados iniciales obtenidos en tres centros de enseñanza de adultos enclavados en un contexto rural de la Alpujarra de Granada, cuyos alumnos proceden íntegramente de Marruecos y Rumanía. Se hace especial hincapié en el uso de estrategias y recursos TIC para el aprendizaje del español y su utilización como medio de inclusión social.

Para ello, se ha seguido un estudio metodológico cuantitativo de corte descriptivo, empleando un cuestionario de Escala Likert (1: Nada de acuerdo, 2: De acuerdo, 3: Totalmente de acuerdo) como estrategia de recogida de información. Todo ello se llevó a cabo durante el curso actual 2016-2017 con un grupo de 23 alumnos procedentes de tres centros de adultos (A, B, C). Para dar más detalles de la muestra, decir que el 56% se corresponden con hombres y el 44% restante mujeres y cuyas edades oscilan entre los 20 hasta los 50 años; siendo más concretos: el 31% de los alumnos tiene entre 31-35 años de edad, el 26% entre 36-40 años, el 17% tiene entre 26-30 años, el 13% entre 20-25, el 9% entre 46-50 y, por último, el 4% restante tiene entre 41-45.

EVIDENCIAS

A continuación, presentamos de manera resumida los principales resultados obtenidos hasta el momento y que arrojan una óptica favorable respecto a la inclusión social a través de las TIC en la enseñanza del español como lengua extranjera para adultos inmigrantes.

En primer lugar, respecto a la contribución de las TIC en la mejora del aprendizaje del español para inmigrantes, encontramos una gran satisfacción de los usuarios respecto a esta afirmación. De un modo más específico, el 74% de los alumnos afirma estar muy de acuerdo con la contribución de las TIC en la mejora del aprendizaje del español. De acuerdo se encuentran el 22% de los alumnos y, por último, encontramos un 4% de aquellos que se posicionan en un



polo menos favorable, siendo éstos quienes no se encuentran de acuerdo con esta afirmación (Figura 1).

En segundo lugar, en el ítem que hace alusión a que las TIC han posibilitado la mejora de las dotes de comunicación en el idioma estudiado, el 83% de los alumnos se encuentra totalmente de acuerdo con esta afirmación como vemos en la Figura 2. A su vez, el 17% restante afirma estar de acuerdo con tal afirmación, por lo que encontramos que el 100% de los alumnos ven las TIC como estrategias efectivas para mejorar las habilidades comunicativas.

Respecto a la tercera pregunta que analizamos en esta contribución, referente a la utilidad de las TIC para fomentar la interacción con otras personas en el idioma que se está estudiando, el 13% del alumnado se encuentra satisfecho con esta afirmación y el 87% restante muy satisfecho, por lo que todos los alumnos piensan que las TIC han sido unas estrategias que han facilitado la comunicación y la interacción con nativos españoles (Figura 3).

Si atendemos, por otro lado, al cuarto ítem que haría referencia a la facilitación para encontrar trabajo gracias a la ayuda proporcionada por los recursos TIC empleados en la clase de español como lengua extranjera (Figura 4), el 8% de los alumnos se encuentra totalmente en desacuerdo con esta afirmación, por lo que piensan que estos recursos no han sido de gran utilidad para ello. No obstante, el 12% afirma estar de acuerdo y el 80% restante muy de acuerdo, por lo que estos recursos han servido a la mayoría para mejorar las posibilidades de empleo.

En quinto lugar, cuando se hace referencia en el cuestionario a la contribución de los recursos TIC para el aprendizaje del español como estrategia de inclusión en el entorno cercano, el 90% de los alumnos ha contestado con una satisfacción plena manifestando que se encuentran totalmente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 10% restante afirma encontrarse de acuerdo por lo que,



Figura 11. Las TIC han posibilitado que mejores tus dotes de comunicación

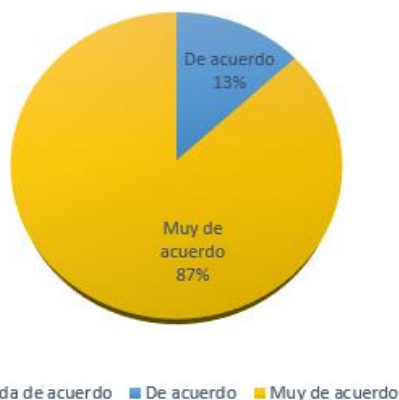


Figura 12. Las TIC me han servido para interactuar con otras personas en español



en mayor o menor grado, todos los alumnos afirman encontrarse más incluidos en la sociedad gracias a los recursos tecnológicos empleados en las clases del español como lengua extranjera para inmigrantes (Figura 5).



Figura 14. Los recursos TIC para el aprendizaje del español me han facilitado la búsqueda de empleo



Figura 13. Los recursos TIC para el aprendizaje del español han contribuido a que me sienta más incluido en mi entorno

CONCLUSIONES

La educación es un instrumento imprescindible para luchar contra la exclusión, la marginalidad y la precariedad social (Conde y Rodríguez-García, 2016). Tal y como señalan Jiménez, Luengo y Taberner (2009) el proceso educativo formal o no formal tiene un papel principal y determinante para la integración de las personas, haciendo mención especial en este caso a las que provienen de diferentes culturas, realidades y que viven ciertos problemas económicos, sociales y/o políticos dificultando, de esta manera, su inclusión en la sociedad.

En este sentido, las herramientas digitales, así como los diferentes recursos que nos ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la mejora de la praxis educativa se han convertido en estrategias muy efectivas para reforzar y afianzar contenidos de aprendizaje. A través de esta comunicación hemos pretendido valorar la efectividad de estos recursos como estrategias favorecedoras de la inclusión social de un grupo de inmigrantes que asiste a clases de español en centros de enseñanza de adultos en un contexto rural. Siendo este nuestro principal objetivo de investigación, y tras la realización y análisis de los primeros resultados obtenidos, concluimos con certeza en el poder que tienen estas herramientas para expandir el aprendizaje, posibilitando que este suceda en el momento y lugar que el estudiante considere más oportuno.

De esta manera, al no reducir este proceso únicamente al contexto del aula, todos los estudiantes pueden favorecer su aprendizaje mediante el uso de herramientas adicionales que atiendan a los objetivos no solamente propuestos por las guías didácticas, sino también adaptándose a las necesidades particulares de los alumnos.

Así pues, las herramientas on-line no son solamente medios adicionales para aprender, sino que cada vez más investigadores se han centrado en analizar el potencial de estos recursos para diferentes cometidos. Por ejemplo, Mira-Giménez (2017) y Sedano (2017) nos hablan de la utilidad de estas herramientas para la adquisición y mejora de una nueva lengua. Por tanto, tal y como señalan Izquierdo, De la Cruz, Aquino, Sandoval y Martínez (2017) las herramientas TIC y los recursos que nos ofrece Internet han hecho posibles que el aprendizaje de una nueva lengua no se lleve a cabo solamente mediante el estudio memorístico de palabras, conjugaciones y términos específicos, sino que han contribuido a que este aprendizaje sea más lúdico, personal e individualizado donde los alumnos, además, se sienten más motivados e implicados en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, no mejoramos únicamente el aprendizaje de una nueva lengua, sino la inclusión social de las personas que están estudiando un idioma en un entorno plurilingüe y cosmopolita producto de una sociedad globalizada. En el caso particular de esta investigación, el aprendizaje del español para extranjeros permite que éstos se vean más incluidos en el entorno donde actualmente conviven, de forma que se puedan relacionar mejor con los demás y favorezcan sus posibilidades laborales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aznar, I., Hinojo, F. J. y Cáceres, M. P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (33), 165-174.
- Castañeda, L., Prendes, M.P. y Gutiérrez, I. (2015). Pedagogías emergentes: tecnologías para la educación flexible. En J. Cabero & J. Barroso (coords.), *Nuevos retos en tecnología educativa* (pp. 195-216). Madrid: Síntesis.
- Conde, A. y Rodríguez-García, A-M. (2016). Inclusión social en contextos educativos no formales. En Palomares, A. (coord.), *Liderazgo y empoderamiento docente, nuevos retos de la educación inclusiva en la sociedad del conocimiento*, pp. 226, Albacete: Universidad de Castilla La Mancha. http://dx.doi.org/10.18239/jor_05.2016.03
- Izquierdo, J., de la Cruz, V., Aquino, S. P., Sandoval, M. D. C. y Martínez, V. G. (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (50), 33-41.
- Jiménez, M., Luengo, J. J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-49.



Mira-Giménez, M. J. (2017). Análisis del e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico): opinión de los alumnos sobre Descriptores, Aprender a aprender y Autoevaluación. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 207-222.

Sedano, B. (2017). La atención a las necesidades y demandas específicas del alumnado en un mundo globalizado: el caso de un MOOC de español para viajar. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 161-182.

Soriano, A. y Bedmar, M. (2015). (coords.). *Temas de Pedagogía social- Educación Social*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

UNA MIRADA INCLUSIVA A TRAVÉS DE UN DIAGNÓSTICO SOCIAL PARTICIPATIVO

Díaz Pretel, Samuel¹, Lacuesta Vizcaino, David²
López Roca, Alejandra³

Universitat Jaume I, España
¹samueldiazpretel@gmail.com, ²al260230@uji.es,
³al260133@uji.es

Resumen. Desear una sociedad inclusiva significa trabajar, educar y colaborar, con aquellos colectivos que actualmente no cuentan ni con el apoyo, ni con las oportunidades que son necesarias para la igualdad, respetando la diversidad. El presente proyecto, desarrollado en el centro de Daño Cerebral Adquirido “Ateneu”, tiene como objetivo principal realizar un Diagnóstico Social Participativo (DSP) con todos sus miembros para, así, descubrir una necesidad y elaborar un plan de acción conjuntamente, tratando de garantizar la participación a través de procesos dialógicos necesarios para iniciar el camino hacia la transformación educativa. Por todo ello, este trabajo está se ha llevado a cabo a partir de un proceso de Investigación-Acción Participativa (IAP), basado en la investigación sobre la acción de todos y cada uno de los participantes. Los resultados evidenciados tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. Los cuantitativos muestran que una gran parte de las personas que han participado en el proyecto se han sentido protagonistas de la acción. Y los cualitativos muestran que la necesidad del Ateneu es la colaboración externa para conseguir una sociedad más inclusiva. Por tanto, la necesidad sobre la que hay que trabajar es sobre la visibilidad de este tipo de asociaciones para lograr que la sociedad las conozca y colabore y crear en conjunto una red de riquezas personales que se sirvan para beneficio de todos y conseguir así la inclusión.

Palabras clave: Inclusión, Investigación-acción participativa, transformación, educación inclusiva, Diagnóstico Social Participativo.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Actualmente, en los tiempos que vivimos, deseamos una sociedad inclusiva, una sociedad que se base en la presunción de que todos están dentro de ella y que se aleje, por tanto, de la exclusión y de la segregación de las personas con diversidad funcional (Moliner, 2013). Sin embargo, el modelo que impera en nuestra sociedad sigue siendo el integracionista, el cual, aunque no lo parezca, nos lleva a realizar o desarrollar prácticas excluyentes que generan desigualdades. Constantemente, las personas con diversidad funcional topan con barreras sociales que dificultan el desarrollo de su autodeterminación, que niegan su derecho a la igualdad de oportunidades y a participar activamente en la sociedad (Moliner, 2013; Pallisera, 2011). Es importante que, desde las asociaciones y / o fundaciones, se sensibilice a toda la comunidad para que se pueda lograr la igualdad de oportunidades, se pueda garantizar la participación activa y el derecho de vivir de forma independiente a todas las personas, premisas básicas para favorecer la auténtica inclusión social (Defensor del Pueblo, 2006).

Para hablar de inclusión social creemos necesario hacer referencia al movimiento de Educación Inclusiva que, según Odet Moliner (2013), se trata de un proceso continuo de transformación cuyo objetivo es incrementar la participación de las personas en las culturas, comunidades escolares y currículos, entre otros, para reducir, así, su exclusión. La educación, no se encuentra únicamente en las escuelas, pensar lo contrario supondría considerar la educación como algo cerrado, algo restringido a un único ambiente. Ésta se encuentra en diferentes contextos, formales, no formales e informales (Bisquerra, 1998). Así pues, no únicamente es necesario iniciar procesos de transformación y de cambio educativo desde las escuelas, sino también desde las organizaciones, asociaciones y/o fundaciones, englobadas dentro de un contexto educativo no formal, mediante las cuales se trate de dar respuesta a la diversidad existente.

Pero, si queremos hablar de cambio, de transformación y de movimiento social, es necesario abandonar la concepción de los procesos o actos educativos tradicionales, en los que existen relaciones verticales entre los participantes –expertos e ignorantes–, sustentadas por jerarquías de poder, para pasar a desarrollar relaciones horizontales en las que nadie esté por encima del otro, en las que todos tengan algo que aportar y, por tanto, se cree un flujo de doble dirección a través de procesos dialógicos en los que la participación de todos los integrantes es imprescindible (Acaso, 2013).

Por todo ello, el presente proyecto, basado en un proceso de Investigación-acción Participativa (IAP) en la Asociación-Fundación de Daño Cerebral Adquirido ATENEU de Castellón de la Plana, se ha realizado con la pretensión de detectar una necesidad real en dicho colectivo a través de unas fases en las que se han aplicado técnicas de Diagnóstico Social Participativo o DSP, con el objetivo de garantizar la obtención de resultados fiables y útiles, para mejorar su situación, basando la

investigación en la participación de los propios colectivos a investigar (Aguirre, Salas y Escobedo, 2014-2016; Aguirre, Traver y Moliner, 2012). Así pues, teniendo en cuenta las barreras sociales con las que topan las personas con Daño Cerebral adquirido se ha tratado de cubrir esta necesidad haciendo un triángulo pluridireccional entre instituciones, sociedad y el propio centro a través del Arte.

Nos encontramos en una sociedad que muchos llaman la sociedad del conocimiento, la información y la comunicación (Peraire y Portales, 2012), por tanto, entendiendo el arte como una forma de expresión y con la ayuda de las nuevas tecnologías, tratamos de dar a conocer la riqueza de las aptitudes y habilidades que en el centro se generan, garantizando resultados de inclusión en este mundo tan cegado por las cosas cotidianas, que llegan, en ocasiones, a convivir con ideas excluyentes.

OBJETIVOS

Los objetivos que queremos lograr con este proyecto nacen de la propia necesidad que tiene el centro. Para ello, es necesario contextualizar y vivir en el día a día con las personas que forman parte del Ateneu, con el fin de conocer sus gustos, ilusiones, preocupaciones y las metas a las que quieren llegar en comunidad. Esto solo es posible con la colaboración de todos, desde nosotros como encargados de llevar a cabo esta investigación activa, hasta todos ellos y ellas mediante su implicación, experiencia y puntos de vista. Además de generar riqueza conjunta entre agentes que puedan ayudar a fortalecer ideas inclusivas en una sociedad que necesita escuchar a quienes demandan ser escuchados.

De esta manera, el objetivo principal de nuestro proyecto es realizar un DSP con todos los miembros del Ateneu para, así, descubrir una necesidad y elaborar un plan de acción conjuntamente. Como bien dicen Aguirre, Traver y Moliner (2012):

“Se trata, pues, de construir proyectos de participación comunitaria que contemplen el desarrollo de todos los agentes involucrados en el cambio. Y que lo hagan de una forma horizontal e igualitaria.”

Así pues, el objetivo principal puede desglosarse en los siguientes objetivos específicos:

- Participar todos los miembros del centro para mejorar la situación.
- Participar con agentes diversos de la sociedad.
- Fomentar la inclusión social y el modelo de vida independiente.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Nuestro proyecto tuvo lugar en el Ateneu, una Asociación - Fundación y Centro de día para personas con Daño Cerebral Adquirido (DCA). Este centro está



ubicado en Castellón de la Plana, en el Antiguo Regimiento del Tetuán, una zona amplia y apartada del núcleo de la ciudad, la cual presenta problemas de comunicación y transporte.

Esta experiencia nació de la necesidad de trabajar con una entidad a partir de un DSP, donde todos los miembros de la entidad tuviesen voz y participaran en su propia intervención, a través del arte, para cubrir una necesidad hallada entre todos. Por lo tanto, después de haber realizado la investigación, pasamos a desarrollar el plan de acción, el cual tuvo como objetivo fundamental tratar de satisfacer la necesidad priorizada entre todos y todas para cubrirla.

El plan consistió en la creación de un spot publicitario, donde los protagonistas fueran los usuarios y trabajadores del Ateneu. A través de este se pretendió que se escuchara el eslogan que entre todos quisimos transmitir: "No Necesitamos tu dinero, te Necesitamos a ti!" y "Tu riqueza por la suya, ¡Hazte voluntario!". Con este se pretende dar a conocer que necesitan personas para compartir experiencias humanas, dando importancia al trato y no a lo material, y tratando de sensibilizar a todas aquellas personas que lo visualizan.

Para poder crear el spot fue necesaria la cooperación del centro con otras entidades colaboradoras como, por ejemplo, el ayuntamiento de Castellón, estudiantes del Grado de Publicidad y Comunicación Audiovisual, profesorado de grado de la UJI, etc. Todo ello, con la pretensión de crear vínculos y colaboraciones entre todas esas instituciones para futuras acciones a desarrollar. Con esto conseguimos no solo dar a conocer el spot, sino que todas estas instituciones trabajen de forma voluntaria con un fin inclusivo.

A continuación, se presentan las fases del DSP seguidas en este proyecto-experiencia:

Fase 1: construcción del imaginario común del centro mediante la técnica Línea del tiempo.

En la primera fase, en asamblea, tratamos de conocer el centro mediante preguntas a todos los miembros del Ateneu para posteriormente elaborar un video con los hechos importantes del centro y así contextualizar donde nos encontrábamos.

Fase 2: Detección de necesidades mediante la técnica Foto-Voz. Recogida de información

Una vez visto el vídeo de la línea del tiempo y contrastar opiniones sobre si, realmente, explicaba la historia del centro, se procedió a utilizar la técnica del foto-voz para destacar aquellas necesidades individuales que tenían cuando se encontraban en el centro.

Fase 3. Priorización y toma de decisiones con la técnica Grupo nominal

Con la técnica del espejo concluimos en asamblea que las principales necesidades que había en el centro, expresadas mediante las fotos que se habían hecho, eran:

- Falta de recursos materiales: sillas, mesas, juegos de memoria ...
- Falta de recursos económicos: dinero para comprar más furgonetas, para construir una piscina, para ampliar el centro,...
- Falta de recursos humanos: voluntarios, trabajadores,...

Después se procedió a la explicación de la técnica *Grupo Nominal*, para priorizar y tomar la decisión final sobre la necesidad a trabajar (que en este caso fue la falta de recursos humanos). En esta técnica todos argumentaron de forma individual y, después, de forma grupal las necesidades detectadas y cuál sería aquella a priorizar.

Tras la recogida de la información de manera individual, nos juntamos en gran grupo y decidimos que la necesidad que íbamos a cubrir era la falta de recursos humanos. Todos estábamos de acuerdo en que esa era la necesidad que se pretendía trabajar.

Posteriormente a una reunión colectiva surgió la idea de elaborar un spot publicitario que fuera dirigido a todo el mundo, pero en especial a la población juvenil de Castellón, ya que al ser un centro ubicado en un lugar donde la gente no pasa, posiblemente la causa de tener pocos voluntarios era el desconocimiento del centro.

La decisión fue tomada por todos en asamblea y surgieron ideas y propuestas alrededor de esta actividad, donde cada uno añadía su grano de arena con el fin de lograr el objetivo final.

Fase 4. Planificación de la acción común

Para empezar, organizamos el plan de acción acordado - spot publicitario- a partir de las ideas que se iban sugiriendo hacia la creación y organización de los grupos, los roles y de la acción. Como consecuencia de esta organización, se crearon grupos heterogéneos de trabajo, de modo que cada persona se apuntaba al grupo que consideraba que podía participar activamente.

Gracias a la colaboración con el Grado de Publicidad, logramos uno de los principales objetivos de este proyecto, ya que este grupo ha decidido seguir trabajando de voluntarias en el centro.

Dado que un spot publicitario debe promocionarse a la mayor cantidad posible de gente y, en nuestro caso, sin disponer de recursos económicos, la principal idea entorno a la difusión se dirigió hacia la ayuda que podía ofrecer el Ayuntamiento. Así pues, concertamos una reunión con el concejal de juventud y bienestar social para



explicar la idea y trabajar conjuntamente en la concienciación y difusión del spot de Ateneu.

Acción

Luces, cámaras y... ¡Acción! Se procedió a la grabación del spot.

Fase 5. Devolución a la entidad

En esta última fase del proyecto mostramos el resultado final a toda la gente del Centro Ateneu y con gran satisfacción sentían que el trabajo hecho representaba el espíritu y la cercanía que querían transmitir con el mensaje.

A partir de aquí, el video se compartió a través de las redes sociales y fue proyectado en varias jornadas de la Universidad y actualmente al ser una herramienta que perdura en el tiempo, se están mirando líneas de acción para poder proyectarlo en algún evento organizado por el ayuntamiento de Castellón. A continuación, el enlace al spot final (López, 2016): <https://www.youtube.com/watch?v=OT2LIaf1t4>

EVIDENCIAS

La acción de este proyecto, dirigida a entrelazar a las personas de la comunidad mediante un spot publicitario, cuenta con resultados a largo plazo sin una fecha fija, pudiendo variar entre semanas, meses o años dependiendo del impacto.

Por tanto, las evidencias que se pueden extraer después de haber hecho este proyecto son de índole reflexivas. En primer lugar, la falta de recursos humanos voluntarios se debe a un problema de visibilidad, ya que aquellos que han tenido la oportunidad de estar inmersos han decidido quedarse como voluntarios.

Así pues, se concluye que el principal motivo por el cual la gente no participa activamente en las asociaciones, es porque desconoce el papel que podría desempeñar dentro de ellas. Esto provoca dos lastres importantes para generar vínculos: por un lado, el miedo de entrar en algo desconocido o incierto, y por otro la dificultad de acceder cuando hay barreras arquitectónicas y sociales que desembocan en el desconocimiento de la existencia de estas.

Y por último, hemos podido comprobar que el atrevimiento a cooperar con todos los agentes que estén al alcance provoca la motivación necesaria para trabajar y crear el movimiento que repercute en la colaboración y fomento de un mundo inclusivo, que eduque y mueva sus valores para alcanzar a más gente en este recorrido.

Resultados en relación con los objetivos específicos comentados anteriormente.

Para comprobar si la gente participante del proyecto se había sentido realmente participe de este, decidimos elaborar una encuesta de Sí/No a una muestra de 14 individuos dispuestos a responder a nuestras preguntas, donde obtuvimos un total de 13 respuestas afirmativas, y 1 negativa, la cual expresó que debido a que no estuvo en el centro tanto como sus compañeros no pudo participar tanto como le hubiera gustado.

Así pues, recogimos los datos en un gráfico que a continuación adjuntamos.

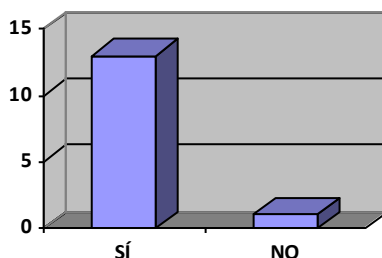


Figura 1. Resultados de la encuesta sobre si los participantes se han sentido partícipes activamente

CONCLUSIONES

La diversidad es una característica del espacio en el que vivimos que permite enriquecernos y aprender a soñar juntos. La inclusión es el camino que nos lleva hacia ese sueño, cada práctica, cada experiencia, cada aprendizaje y cada trabajo que se lleva a cabo a favor de la unión de las capacidades de todos permite que se cumpla uno de los objetivos a tener en cuenta en el mundo de la educación: el respeto y la fortaleza del trabajo cooperativo. Porque la educación no se encuentra únicamente en un contexto formal, sino también en lo cotidiano. Por esto, una educación basada en prácticas inclusivas permitiría el desarrollo de las capacidades de las personas, así como, garantizaría la igualdad de oportunidades, con el único objetivo de crecer y prosperar hacia un futuro más justo.

Este proyecto ha seguido dichos principios y se ha llevado a cabo en una entidad inmersa en un entorno humano, conformado por unas características sociales, territoriales y culturales, es decir, en un medio comunitario que está expuesto constantemente al cambio y la transformación educativa. En él, se ha tratado de dar respuesta a las necesidades de las personas, teniendo en cuenta la voz de todos los integrantes de la entidad, para saber escucharlos y para hacerlos partícipes de todas las transformaciones que se producen en ese contexto.



En un mundo tan globalizado como en el que vivimos hoy en día, necesitamos estar conectados a la sociedad, una sociedad cambiante, y con la ayuda de herramientas como las nuevas tecnologías, encontramos la oportunidad de hacer ver y sacar a la luz asociaciones, elementos e ideas que están fuertemente conectadas. Por ello, el spot publicitario es una herramienta eficaz para conseguir los objetivos propuestos y, además, conseguir nexos de unión.

El trabajo tiene que continuar en esta línea de concienciación y participación, porque cuanto más gente involucremos en este movimiento más grande se hará. Así que no se puede concluir este trabajo con un dato o con cifras. Debemos trabajar para que el día que se concluya sea porque la inclusión es una realidad.

Solo un presente que tenga en cuenta las capacidades generará un futuro de crecimiento sin desigualdades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Aguirre, A., Sales, M. A. y Escobedo, P. (Mayo, 2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el diagnóstico social participativo. En XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva, Castellón de la Plana. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_77/nr_843/a_11333/11333.pdf
- Aguirre, A., Traver, J.A., y Moliner, L. (2012). La escuela incluida. Dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo. *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*, 41, 57-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089662>
- Bisquerra, R (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Ciss Praxis.
- Defensor del pueblo. (2006). Informe sobre Daño Cerebral Sobvenido en España: Un acercamiento epidemiológico y sociosanitario. Recuperado (29.01.2017), de <https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/informe-sobre-dano-cerebral-sobvenido-en-espana-un-acercamiento-epidemiologico-y-sociosanitario-2006/>
- López, A. (5 de Noviembre del 2016). Spot Ateneu Asociación - Fundación de Daño Cerebral Adquirido (Castellón). [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=OT2LIaf1t4>
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Castelló de la Plana: Publicacions Universitat Jaume I - Col·lecció Sapientia (83). Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/72966>

Pallisera, M. (2011). La planificación centrada en la persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-Americana de Educação*, 56(3), 1-12.

Peraire, J. y Portalés, E. (2012). *Català per als mitjans de comunicació*. Castellón de la Plana, Universitat Jaume I - Col·lecció Sapientia (61).

PROGRAMA DE ATENCIÓN EDUCATIVA A DOMICILIO PARA ALUMNOS DESESCOLARIZADOS POR ENFERMEDAD DE LA RIOJA (PAED)

Aritio Solana, Rebeca¹, Gómez del Casal, Nuria² y Ortuño Sierra, Javier³

¹ Universidad de La Rioja

e-mail: rebeca.aritio@unirioja.es, España

² FARO (Asociación Riojana de Familiares y Amigos de Niños con Cáncer)

e-mail: educacion@menoresconcancer.org

³ Universidad de La Rioja

e-mail: javier.ortuno@unirioja.es

Resumen. Con el fin de mejorar la atención al alumnado desescolarizado por motivos de enfermedad con necesidad de atención domiciliaria, y ante la obligación de la aplicación de una escuela inclusiva proporcionando a cada alumno programas educativos apropiados, desde el año 2010 se desarrolla mediante Convenio de Colaboración entre Asociación Faro y la Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja, un programa de intervención de carácter educativo dirigido al alumno, familia y profesorado, estableciendo nexos de comunicación entre la familia y los distintos ámbitos que trabajan para su recuperación y su reincorporación. Uno de los retos fundamentales que se propone con el proyecto “Ilumina una sonrisa” es el logro de una respuesta integral en el apoyo educativo domiciliario contemplando tanto las necesidades educativas relacionadas con los aspectos curriculares como las necesidades de tipo afectivo y personal. Todos los principios e intenciones en las que asentamos nuestro programa están fundamentados en derechos universales, primordiales y de general aceptación por la sociedad.

Palabras clave: educación inclusiva, necesidades educativas especiales, atención a domicilio.



INTRODUCCIÓN

Marco legal

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo, establece que para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia o en su caso, de apoyo y atención educativa específica.

En este título se incluye el tratamiento educativo de los alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias personales, para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

En el artículo 72.5 de dicha Ley Orgánica, al abordar los recursos necesarios para atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, señala que las Administraciones educativas dispondrán del profesorado y de los medios precisos para la adecuada atención a este alumnado, pudiendo colaborar con otras administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

Marco teórico

El alumnado que por razones de salud, permanece temporalmente hospitalizado o en convalecencia domiciliaria, se encuentra en desventaja educativa como consecuencia de la asistencia irregular al centro escolar; las posibles alteraciones emocionales de su permanencia prolongada en hospitales puede ser causa de retrasos escolares por lo que estos alumnos necesitan una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. El proceso de aprendizaje de un alumno no sólo se debe exclusivamente a las características personales del alumno, es determinante el tipo y calidad de oportunidades. Las ayudas que se le proporcionen deben de ser desde la escuela así como desde todo su entorno.

Grau (2002) afirma que “las necesidades educativas de los niños enfermos de cáncer son fundamentalmente de tres tipos: a) las relacionadas con la asistencia sanitaria, a fin de favorecer el autocontrol del niño sobre la enfermedad e informar a los padres de los cuidados que precisa; b) las relacionadas con la adaptación emocional del niño y la familia a la enfermedad y c) las adaptaciones curriculares de acceso para evitar el retraso o fracaso escolar, así como las significativas para niños con secuelas permanentes derivadas de su enfermedad”. Para que estas necesidades (sanitarias, emocionales y curriculares) estén cubiertas se necesita la colaboración de equipos

multidisciplinares educativos tanto del hospital como del centro educativo que atiendan al alumno en su domicilio. Todo ello, con el objeto de conseguir una aplicación práctica y total de la escuela inclusiva, la adaptación del niño y la familia a las exigencias de la enfermedad, un desarrollo social, académico y emocional lo más normalizado posible, y la integración en la escuela.

Dr. Philip Pizzo, profesor de pediatría en la universidad de Bethesda, afirma que "para preparar al niño o la niña para la vida, nunca debe descuidarse el enfoque de la educación, ni siquiera cuando interviene una enfermedad grave, por dos razones: La primera razón es que, el programa de la escuela, continua su educación en lo social, cognoscitivo y de los conocimientos, que permitirán a los supervivientes de cáncer llegar a ser no solamente alguien que ha vencido a una enfermedad, sino alguien que ha ganado, aprendido y a quien se le ha dado la oportunidad de ser un verdadero superviviente que ha vencido el cáncer. La segunda, la continuación en la escuela, ya sea el aula, en casa o en el hospital, da un claro mensaje a quien se enfrenta con el desafío de una enfermedad seria. El hecho de que la familia, profesorado y profesionales de la medicina esperen que continúe en el colegio le dice que "tiene futuro". No debe minimizarse el poder de la esperanza y las expectativas. Por el contrario, el mensaje de esperanza de vida que implica el simple hecho de seguir en el colegio, es una parte importante de los cuidados médicos que el niño o la niña está recibiendo".

En la Comunidad de La Rioja y atendiendo a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el Equipo de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de La Rioja han puesto en marcha desde el 2010 y en colaboración con FARO (Asociación Riojana de Familiares y Amigos de Niños con Cáncer) el Programa de Apoyo Educativo a Domicilio que atiende a aquellos alumnos que por razones de enfermedad permanecen fuera del ámbito educativo más de 30 días.

Es importante remarcar que el apoyo a domicilio se lleva a cabo por los propios profesores del Centro Educativo. Las áreas que se pretenden atender en el domicilio familiar son Humanidades, Ciencias e Inglés y así impartir los contenidos curriculares adaptados y adecuados al estado físico y mental del alumno.

OBJETIVOS

Con el Programa de Apoyo Educativo a Domicilio lo que se pretende es:

- Aplicar una escuela inclusiva proporcionando a cada alumno programas educativos apropiados y personalizados.
- Compartir las mismas oportunidades y recursos en el aprendizaje.
- Integrar entre la comunidad educativa y la administración.
- Planificación educativa a largo plazo favoreciendo la igualdad de



oportunidades en educación del niño en situación de desventaja socioeducativa.

- Fomentar la individualidad y personalización de la instrucción.
- Proporcionar una educación integral e innovadora.
- Mejorar la calidad vida escolar del niño con enfermedad de larga duración. Asegurar una continuidad educativa durante y después de la enfermedad.
- Desarrollar sus habilidades sociales y cognitivas.
- Evitar el desarraigo escolar.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Tal y como se ha comentado anteriormente, los profesionales encargados del Apoyo Educativo Domiciliario como se ha comentado anteriormente, son siempre que sea posible, los mismos tutores o profesores del centro de procedencia del alumno convaleciente en primera opción que, de forma voluntaria y remunerada, se harán cargo de la continuidad escolar del alumno durante el periodo en el que no pueda asistir físicamente al Centro Escolar por su enfermedad.

El tutor o profesor del Centro Educativo continuará su trabajo de Apoyo durante la reincorporación del niño o adolescente a las clases hasta que su nivel académico sea equiparable al resto de sus compañeros. El coordinador designado como encargado del programa es, en todo momento, el responsable del funcionamiento estricto y minucioso de todo el proceso educativo.

Los horarios lectivos están sometidos al estado de salud del alumno y siempre podrán ser ajustados a la situación en la que se encuentre el niño o adolescente. Estos cambios deberán ser consensuados por todas las personas implicadas en el apoyo: familia-coordinador-tutor o profesor del centro de procedencia.

Teniendo en cuenta la etapa educativa en la que se encuentre el alumno, las horas de docencia son diferentes.

- Educación Primaria e Infantil: Cuatro horas de docencia y una hora de coordinación con el equipo educativo del centro.
- Educación Secundaria y Bachillerato: Siete horas de docencia, tres para sociolingüístico; tres para científico-matemático y una para lenguas extranjeras. Una hora de coordinación con el equipo del centro para cada uno de los ámbitos y media para las lenguas extranjeras.

El Programa educativo cuenta con recursos tanto personales como materiales.

Recursos profesionales y funciones

El coordinador educativo lleva a cabo la coordinación con profesionales de los hospitales de referencia el asesoramiento a los profesores implicados y encargados del apoyo. A su vez, realiza charlas formativas para profesionales y alumnos del centro y se encarga de la valoración del entorno familiar. El coordinador educativo, es el nexo de unión entre el Equipo de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de Comunidad de La Rioja, el Centro Educativo del alumno enfermo, el tutor y los profesores del PAED.

Por otro lado, los profesores especialistas en las áreas de humanidades, ciencias e inglés encargan del Apoyo Educativo Domiciliario con las mismas funciones que el tutor que se haría cargo del Apoyo Educativo en el caso de que ningún profesor del Colegio al que pertenece el niño pudiera llevar a cabo el trabajo.

Un psicólogo especializado en enfermedades de larga duración, en colaboración con el coordinador educativo, realiza la valoración e intervención con el alumno y su familia así como con los profesores, además de evaluar y diagnosticar junto con el equipo de orientación educativa las posibles repercusiones de la enfermedad en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Recursos materiales

recursos materiales incluyen el préstamo de ordenador y conexión a internet, guías para padres y profesores así como videos informativos. Las nuevas tecnologías ayudan a evitar el alto riesgo de aislamiento social durante la convalecencia del niño con enfermedades oncológicas o de larga duración; posibilitan un “transporte virtual” aprovechando las oportunidades que nos ofrecen las TIC y convierten una situación de desventaja académica por enfermedad en una oportunidad para desarrollar otras destrezas.

EVIDENCIAS

La propuesta de atención educativa que se lleva a cabo en La Rioja se basa en estudios piloto como el llevado a cabo por Fiuza (2012) y que se han desarrollado a su vez en varios países con relación a la integración escolar de niños con enfermedades de larga duración. En ellos, se demuestra que una educación de calidad en la atención a las necesidades educativas especiales asociadas a la enfermedad solo es posible a partir de una actuación coordinada y armónica. De igual forma, se constata que los alumnos que mantienen el contacto con el profesor del colegio de origen a lo largo del tratamiento, son los que mejor se readaptan después ya que el contacto asegura el mantenimiento de la pertenencia al grupo por parte del niño.

Los estudios llevados a cabo manifiestan que hay variables que influyen en la posterior adaptación escolar del niño o adolescente, tales como; la edad, tipo de



familia, tipo de diagnóstico y periodo de hospitalización, tipo de tratamiento y malestar físico, cambios corporales y la información recibida durante la enfermedad.

Como se puede ver en la Tabla 1, la población atendida desde el 2010, momento de inicio del Programa de Apoyo Educativo de la Consejería de Educación, Formación y Empleo junto con FARO (Asociación Riojana de Familiares y Amigos de Niños con Cáncer) es un total de $N=76$ alumnos. Todos ellos pertenecen a la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Es importante remarcar que los datos que aparecen de alumnos atendidos en el PAED (sobre todo en alumnos con enfermedades oncológicas) que el mismo alumno puede haber sido atendido durante más de un año. Es por tanto que los datos no son nuevos diagnósticos, sino atenciones educativas.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Cáncer	3	2	6	5	9	9	11	45
Otras Enfermedades	1	4	1	5	4	9	7	31
Total	4	6	7	10	13	18	18	76

Tabla 1. Alumnos atendidos en el PAED por tipo de enfermedad y año.

Atendiendo a la Tabla 1, se puede ver como el número de alumnos con cáncer ($n=45$) atendidos en el PAED desde el año 2010 es superior a los alumnos de otras enfermedades ($n=31$).

A continuación, la Tabla 2, muestra que los alumnos atendidos ($N=76$) la mayor parte de los mismos alumnos pertenecen a la etapa educativa de secundaria con un total de $n=46$.

	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		Total
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
Infantil	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	0	2	0	6
Primaria	1	2	1	3	2		1	3	2	2	2	1	2	2	24
Secundaria	1		1	1	3	1	1	5	5	3	8	5	9	2	45
Bachillerato	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Total	2	2	2	4	5	2	2	8	8	5	12	6	14	4	76

Tabla 2. Alumnos atendidos en el PAED por Etapa Educativa, género y año.

Como se observa en la Tabla 2, es importante remarcar que el número de chicos que fueron atendidos en los años 2015 y 2016 asciende a $n=12$ y cómo la etapa más afectada por enfermedades de larga duración es la de secundaria ($n=45$).

Como nota aclaratoria, es importante decir que a partir del año 2015, la consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de La Rioja incluyó la etapa educativa de Infantil y Bachillerato dentro del Programa de Apoyo de Educación a Domicilio. Los alumnos que aparecen en la etapa de infantil de los años 2012 y 2014 fueron atendidos por la graduada en Magisterio de Educación Infantil de FARO (Asociación Riojana de Familiares y Amigos con Cáncer).

A continuación, se recogen en la Tabla 3, los datos según tipo de enfermedad y género

Tabla 3. Alumnos atendidos en el PAED por tipo de enfermedad y género.

	Cáncer	Otras Enfermedades	Total
Chicos	30	16	46
Chicas	15	15	30
Total	45	31	76

Como se puede observar el total de alumnos atendidos en el PAED desde el año 2010 al 2016, fue de ($N=76$). El número de chicos tanto con cáncer ($n=30$) como de otras enfermedades ($n=16$) fue superior a las chicas.

CONCLUSIONES

Las fortalezas del programa educativo "Ilumina una sonrisa" se basa en el dinamismo para la activación del protocolo tras el diagnóstico, en la globalidad del entorno educativo y familiar, en la disponibilidad del profesorado y la flexibilidad de los centros, en la capacidad de adaptación de los profesores y centro escolares para adecuar los programas escolares y curriculares al estado de salud del niño o adolescente.

La pluralidad educativa basada en la escuela inclusiva, el equilibrio para contemporizar las actuaciones cuando la situación familiar o la actitud del alumno resulten inseguras o dificultosas y la continuidad después de la reincorporación del alumno al aula, hasta que éste pueda alcanzar los niveles curriculares necesarios, avalan lo resultados del éxito de las intervenciones educativas llevadas a cabo desde su comienzo.

Atendiendo a los datos anteriormente expuesto se puede observar que ha habido un aumento progresivo de alumnos atendidos en el PAED. De esta manera, es importante tener en cuenta que la atención educativa de calidad debe ser eficaz y debe atender de una manera óptima las necesidades educativas especiales de los



alumnos con enfermedades graves y de larga evolución (Grau, 2004).

En la actualidad, se está llevando a cabo una evaluación del Programa de Apoyo Educativo a Domicilio mediante la construcción de un cuestionario *ad hoc* dirigido a los profesores y a las familias que están siendo atendidas por dicho Programa. Se pretende con ello, observar la satisfacción, valoración y eficacia, así como tener en cuenta las posibles necesidades que puedan surgir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández, B., Yélamos, C., Pascual, C. y Medin, G. (2006). Guía de apoyo para profesores .Recuperado (15.03.2015) de <https://www.aecc.es/SobreElCancer/CancerInfantil/ProfesoresSanitarios/Profesores/Paginas/Materiales.aspx>

Fiuza, M. J. (2012).Escuela Inclusiva. Conocimientos y creencias del alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil. *Innovación educativa* 22, 39-35.

Grau Rubio, C. (2004). *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*. Archidona: Aljibe.

Grau Rubio, C. (2002). Impacto psicosocial del cáncer infantil en la familia. *Educación, Desarrollo y Diversidad*. 5 (2) n° monográfico, 67-87.

Grau Rubio, C. (2004). *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*. Archidona: Aljibe.

EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO PERSONAL Y COMUNITARIO EN UN CONTEXTO VULNERABLE PARA LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

Iborra Álvarez, Bárbara¹, Porto Currás, Mónica²

Universidad de Murcia, España

¹e-mail: barbara.iborra@um.es, ²e-mail: monicapc@um.es,

Resumen. En esta comunicación se muestra y analiza el trabajo de una Asociación (Custodire) cuya labor se centra en acompañar el crecimiento personal y comunitario de sectores desfavorecidos de la población de una barriada de Cartagena. Tomando como referencia el Índice para la Inclusión de Ainscow (2008), se pretende valorar hasta qué punto esta asociación favorece la inclusión socioeducativa del colectivo que atiende, conocer cuáles son sus puntos fuertes y debilidades, así como cuáles serían las principales líneas de mejora y futura actuación necesarias para progresar en sus objetivos. La información se ha obtenido por medio de entrevistas realizadas a los profesionales que intervienen en la asociación (especialmente a los miembros del equipo directivo) así como a partir de la observación directa de alguna de las actividades que en ella se desarrollan.

Palabras clave: Vulnerabilidad social, inclusión socioeducativa, educación no formal.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Al hablar de inclusión se trata a su vez el concepto de equidad educativa, basada en el respeto positivo de las diferencias y la adaptación a las necesidades y las características de cada alumno, ofreciendo una educación de calidad a todos ellos. Esto supone una serie de cambios a nivel de aula, de currículo y de gobierno escolar, a nivel político, cultural y práctico. Para ello, se deben diseñar programas especiales los cuales se centran en los alumnos (Thomas y Loxley, 2007).

Por otro lado, con el término de exclusión educativa se hace referencia a la privación de una serie de contenidos, necesidades o servicios que permiten a la persona desarrollarse humana y socialmente. Es importante reconocer que los procesos de exclusión se desarrollan en diferentes momentos de la etapa educativa de los alumnos y podemos distinguir dos formas de ello: “exclusiones consumadas” (dejan el sistema educativo sin los aprendizajes necesarios) y “riesgos de exclusión” (Escudero, 2012). Es necesario el desarrollo de programas que permitan prevenir este tipo de situaciones o faciliten dar a estos alumnos segundas oportunidades, tratando de engancharles o implicarles en su propio aprendizaje y en los conocimientos y actuaciones que se desarrollan en la escuela.

Sin embargo, es importante destacar que el fracaso escolar no solo va de la mano de un currículo descontextualizado e irrelevante para los estudiantes. En él también influye la pertenencia a familias vulnerables, con pocos recursos económicos y bajos niveles culturales y sociales, de manera que la exclusión se reparte de manera desigual dependiendo de estos factores (Escudero, 2012). Por ello, tal y como expone Barrio (2009) será necesario reducir las barreras del aprendizaje y potenciar recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa.

Así, cabe destacar la importancia de la participación de diferentes colectivos dentro del sistema educativo y la generación de relaciones interpersonales y de proximidad que favorezcan el sentido de pertenencia (Save the Children, 2016), especialmente en este tipo de contextos desfavorecidos. De este modo, se tratará de promover y posibilitar el establecimiento de redes sociales y comunidades más inclusivas e integradoras procurando así establecer relaciones con asociaciones locales que busquen favorecer una atención más individualizada y las mejoras sociales, educativas y culturales del alumnado (Jiménez, 2012).

Otro aspecto a tener en cuenta en este proceso de inclusión es conseguir vencer las desigualdades existentes en relación con el acceso a actividades de tiempo libre. Poder acceder a otras oportunidades formativas complementarias a la escolar permite desarrollar procesos de socialización, de comunicación, mejorar las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, aspectos que no se desarrollan únicamente en el centro educativo y que, por lo tanto, es importante que se impulsen en los ratos de ocio y descanso de los niños (Save the Children, 2016).

Todos estos aspectos pueden ser trabajados y ofrecidos en el ámbito de la educación no formal, entendida esta como la planificación, la organización y el

desarrollo de actuaciones educativas fuera del sistema reglado y desarrolladas por entidades públicas o privadas (Luján,2010). Estas entidades pueden ser asociaciones de ocio y tiempo libre, deportivas, de apoyo terapéutico, entre otras. Muchas de ellas prestan su servicio en ámbitos de exclusión social y educativa buscando un mayor desarrollo de estos contextos en los que actúan y forman parte importante de la red social de estos grupos de población (Rubio,2008). Tal y como expone Civís y Longás (2015) sus objetivos serán, entre otros, reducir obstáculos, construir nuevas formas de acompañamiento y estimular la pedagogía del pacto y del compromiso.

Tomando en consideración estos aspectos, en esta comunicación se pretende analizar cómo favorece la Asociación Custodire a la inclusión del colectivo en situación de vulnerabilidad con el que se trabaja, formado por los niños y las familias de una barriada de Cartagena.

OBJETIVOS

El objetivo general que persigue esta comunicación se puede enunciar como: analizar una experiencia social que busca la inclusión de los miembros de una comunidad concreta y valorar cómo se está consiguiendo la inclusión de los niños, jóvenes y adultos atendidos, los cuales se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Para ello, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Mostrar y analizar las actuaciones que la Asociación Custodire lleva a cabo en la barriada de Villalba (Cartagena).
- Conocer los puntos fuertes y débiles de la institución para fomentar la inclusión socioeducativa.
- Proponer líneas de mejora y de futura actuación en torno a los aspectos estudiados y las conclusiones obtenidas.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La Asociación Sociocultural Custodire, desarrolla todas sus actuaciones en la barriada de Villalba de Cartagena (Murcia, España). Fue construida hace 50 años como conjunto de viviendas sociales. Se encuentra situada a las afueras de la ciudad, en medio de construcciones de alto nivel socioeconómico.

Nos encontramos con una barriada de aproximadamente mil personas caracterizada por una gran presencia de la comunidad gitana, unas fuertes relaciones familiares entre los residentes del mismo, una población de todas las edades y adecuadas relaciones vecinales. El nivel socioeconómico es bajo y en su mayoría subsisten mediante la renta básica de la comunidad autónoma.

La situación sociocultural también nos habla de una zona deprimida, puesto que en su mayor parte los jóvenes de entre 20 y 30 años abandonaron los estudios durante la educación primaria y sólo, aproximadamente un 50% de los jóvenes



menores de 20 años, terminan la educación obligatoria y continúan su formación profesional. Según los datos recogidos en el censo de la barriada del año 2016, 625 personas se encuentran en edad de trabajar y deberían haber cursado ya la educación obligatoria. Sin embargo, 256 personas no han superado la educación secundaria obligatoria y de 225 personas no conocemos su nivel educativo.

Partiendo de esta situación, hace ocho años se comenzó a trabajar con los niños y las familias del barrio. Se descubrieron tantas carencias que se creó un grupo de voluntarios que compartían las mismas motivaciones de “custodiar” y cuidar al que no tiene, atreviéndose a romper las barreras sociales y poniéndose al lado de los más vulnerables. Como fruto de este compromiso se constituyó en junio de 2016 la Asociación Sociocultural Custodire, con la intención de apostar por la promoción y el desarrollo integral de los más desfavorecidos.

Los fines de Custodire hacen referencia principalmente a custodiar, proteger y acompañar el crecimiento personal y comunitario de sectores desfavorecidos de la población; fomentar la mejora de su economía y su bienestar; desarrollar actividades juveniles e infantiles de tipo educativo y lúdico, buscando favorecer una mayor integración de los beneficiarios en la sociedad. Añadir que todas las actividades que se realizan por medio de esta asociación son de carácter gratuito para sus destinatarios y son financiadas por medio de donativos o subvenciones privadas.

En relación con los niños y adolescentes del barrio (de 6 a 14 años) se está llevando a cabo un proyecto, “Salto Contigo”, con la colaboración de la empresa de lubricantes ILBOC. Este proyecto permite desarrollar: apoyo escolar tres veces a la semana para unos 25 niños de 6 a 14 años, divididos en dos grupos etarios; clases de inglés y matemáticas por docentes profesionales una vez a la semana; clases de Jiu-jitsu una vez a la semana; merienda después del estudio; actividades complementarias que combinan ocio, formación y cultura como visitas al arsenal militar, a una quesería, al ayuntamiento, la playa o al zoológico; viajes y visitas a la ciudad de Cartagena y otros lugares que favorecen la integración social de los niños y el conocimiento de otros contextos y clases de guitarra para los niños entre 11 y 14 años los domingos por la mañana.

Con los jóvenes del barrio se están llevando a cabo actividades de carácter más puntual como ayuda en el estudio, actividades deportivas como el desarrollo de clases de boxeo y talleres de cocina para las chicas embarazadas del barrio a petición de las mismas y acompañamiento del embarazo.

En relación con los adultos se desarrollan sobre todo actividades de carácter formativo por medio de talleres puntuales para las madres, como cocina o costura; la obtención del carné de conducir para personas con dificultades en la lectoescritura, para ampliar sus posibilidades en el mercado laboral o como novedad, durante este curso 2016-17 un grupo de adultos menores de 40 años, se prepara de manera intensiva para la obtención del título por libre de la ESO.

El desarrollo de la institución familiar es uno de los principales objetivos de Custodire, por ello se han ido propiciando a lo largo de estos años las siguientes actividades: se trabaja por ayudarles a mejorar la vida familiar y se les acompaña en cualquier situación ante los estamentos administrativos, públicos o jurídicos; se realizan actividades en familia como la creación de una obra de teatro navideña que fue representada en el Asilo de las Hermanitas de los Pobres de Cartagena o la celebración de las Cruces de Mayo con comida compartida, elaboración de faldas y baile de sevillanas. En ocasiones puntuales se han realizado repartos de comida y ropa donadas por distintas entidades como la Fundación Marraja o Caritas Cartagena, entre otros colaboradores.

Cabe destacar la intención de la Asociación de trabajar coordinadamente con el resto de entidades que tienen presencia en la barriada de Villalba como Servicios Sociales o la Fundación CEPAIM, informándoles de las actividades que se están llevando a cabo e intercambiando información sobre las problemáticas que surgen.

EVIDENCIAS

Para analizar esta experiencia se han tenido en cuenta los indicadores propuestos por Ainscow (2008) en su Índice para la Inclusión, como marco de referencia para reflexionar y tomar decisiones en relación a la mejora de los procesos que se están desarrollando en la Asociación Custodire, realizando algunas adaptaciones pues no tratamos de analizar un centro educativo sino una entidad social. El autor hace referencia a la necesidad de crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas como aspectos fundamentales a valorar.

A) Creación de culturas inclusivas.

La creación de culturas inclusivas se basa en la construcción de comunidad y el establecimiento de valores inclusivos. De este modo, podemos observar que:

- Desde la asociación se busca que todo el mundo se sienta acogido permitiendo que participen niños de otros barrios y situaciones familiares diferentes.
- Durante el apoyo escolar, una vez que algunos niños han terminado su tarea ayudan a sus compañeros con sus deberes si tienen dificultad o dudas. Sin embargo, esto no se lleva a cabo de manera organizada o programada.
- Los profesores y voluntarios colaboran unos con otros, especialmente los que imparten las clases de preparación para la ESO, coordinándose a la hora de impartir las asignaturas y compartiendo ideas sobre cómo mejorar la enseñanza. Sin embargo, no se han desarrollado reuniones previamente establecidas.



- La relación entre los niños, los jóvenes y los adultos que participan en las actividades desarrolladas por la asociación y los voluntarios y profesionales que las hacen posible, se basan en el respeto mutuo y en la confianza en los demás.
- La relación entre los organizadores de la asociación y los voluntarios de la misma es cordial, marcada en muchas ocasiones por relaciones de verdadera amistad. Sin embargo, sería necesaria una mayor coordinación y el desarrollo de canales de comunicación más efectivos entre la junta directiva y todos los colaboradores de la asociación.
- A pesar de mantenerse la comunicación entre las distintas instituciones que trabajan en la barriada es necesario mejorar la participación o la presencia de todas ellas en la diversidad de actividades que se llevan a cabo en la zona.
- Por otro lado, es de gran importancia resaltar que las expectativas que se tienen sobre los niños y los adultos que participan en las actividades formativas son altas. Se espera en todo momento que den lo mejor de ellos tanto a nivel académico como a nivel actitudinal, independientemente de sus situaciones personales pero partiendo de sus características y necesidades y tratando de acompañarles y apoyarles según estas.

B) Desarrollo de políticas inclusivas.

Las políticas inclusivas van encaminadas al desarrollo de una escuela para todos y de este modo analizamos cómo se están desarrollando las mismas:

- En todo momento, se intenta que los nuevos voluntarios y participantes de las actividades se sientan integrados, procurando acogerles con cariño tanto por parte de los otros niños y adultos que participan en las mismas como de los colaboradores que guían las actuaciones. Se les muestra cómo se está trabajando, cómo se desarrollan las distintas actividades y responsabilidades y se presentan al resto del grupo.
- Todas las actividades están abiertas a todos los habitantes de la barriada y son de carácter gratuito. Únicamente se les solicita el consentimiento de los padres a modo de documento firmado en el caso de los menores de edad y alguna información identificadora (nombre, apellidos, teléfono de contacto...).
- Cuando se otorgan premios por el desarrollo de logros se procura tener en cuenta a todos los niños que participan en las actividades, tratando que todos ellos se sientan valorados y queridos, aprovechando también ocasiones como los cumpleaños, los santos o los avances alcanzados en la escuela.
- En ningún momento se ha llegado a expulsar a ningún niño ni adulto por mal comportamiento o malas formas, tratando así de evitar la intimidación y buscando que encuentren en la asociación su segunda casa.

- En relación con la formación de los colaboradores y voluntarios de la asociación, se están desarrollando talleres trimestrales por parte de expertos. Sin embargo, estas actuaciones se llevan a cabo con el personal voluntario y se deberían extender a los colaboradores que trabajan en la misma como profesionales.

C) Desarrollo de prácticas inclusivas.

En tercer y último lugar, analizaremos el nivel de inclusión de las prácticas que se están llevando a cabo:

- Todos los recursos utilizados tanto en las clases de apoyo como en el resto de actividades de formación (ESO para adultos o talleres) son aprovechados en igualdad de condiciones por toda la comunidad aunque se tienen en cuenta situaciones de especial necesidad tratando de darles especial respuesta.
- Todos los niños participan en las actividades formativas y de igual manera en las actividades culturales y lúdico formativas que se desarrollan a lo largo del año.
- Los voluntarios y docentes que participan en las actividades tratan de generar recursos para el aprendizaje y de favorecer la colaboración entre compañeros.

En relación con el apoyo escolar y las prácticas inclusivas encontramos algunas deficiencias puesto que la escasez de voluntarios y el gran número de niños que acuden a las clases, hace difícil la adaptación a las distintas necesidades y diferencias. Por otro lado, la gran cantidad de deberes no permite crear en mayor medida actividades de aprendizaje que favorezcan la participación, la implicación activa, la cooperación y la mejora de competencias de todo el alumnado. Sin embargo, el desarrollo de las clases de preparación para el examen de la ESO favorecen en mayor medida todos estos aspectos puesto que los contenidos y los aprendizajes son organizados por el profesorado voluntario de Custodire.

CONCLUSIONES

Una vez expuestas las actuaciones llevadas a cabo por esta Asociación se relacionan una serie de propuestas de mejora en torno a los tres ámbitos estudiados: culturas, políticas y prácticas.

En relación con el desarrollo de una cultura inclusiva se proponen mejoras como la colaboración en el aprendizaje entre compañeros por medio de la tutoría entre iguales por medio del establecimiento de turnos, la programación de reuniones de coordinación entre colaboradores que trabajen en los mismos proyectos de manera que todos orienten sus actuaciones en la misma dirección, la mejora de la comunicación y coordinación entre organizadores y voluntarios y el fomento de la asunción de responsabilidades entre los niños y los jóvenes de la barriada que



participan de las actividades mediante la creación de grupos de limpieza, de merienda o de comunicación de información y actividades.

A su vez, se ha observado un gran desarrollo de una política inclusiva que podría mejorarse por medio de actividades de formación no solo para voluntarios sino también para los profesionales que participan en los proyectos puesto que en ocasiones necesitarán conocimientos en torno al contexto y los grupos con los que estamos trabajando. Además, otro aspecto a mejorar es la constancia de algunos niños y adultos. Esto quizás podría corregirse por medio de una implicación más activa en las actividades y un mayor desarrollo del sentido de pertenencia.

En cuanto a las prácticas desarrolladas encontramos dificultades al trabajar el apoyo escolar de manera inclusiva puesto que la relación de deberes impuestos por el colegio de manera generalizada para todo el alumnado en ocasiones no beneficia a estos niños y limita la actuación educativa de la Asociación. Por ello, sería interesante encontrar cauces de colaboración entre la escuela y los voluntarios que trabajan con los niños, establecer sistema de mentorización y tratar de desarrollar actividades formativas complementarias basadas en el aprendizaje activo, significativo y cooperativo basado en sus intereses y motivaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias par mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- 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 XXI*, 18 (1), 213-236.
- Escudero, J.M. (2012). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 22-26.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), 17-33.
- Guarro, A. (2005). El currículo democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático*, 41-98.
- Jiménez, M. (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 62 - 67.
- Luján, ME. (2010). La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. *Educación*, 34 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44013961006>

Rubio, J. (2008). Espacios sociales de participación: las asociaciones y los grupos de autoayuda. *Nómadas: Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585009>

Save the Children (2016). Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás. Recuperado de: <https://www.savethechildren.es/publicaciones>

Thomas, G. y Loxley, A. (2007). Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva. Madrid: La Muralla.

LA CIUDAD, LA OTREDAD Y LA PERSONA CON DISCAPACIDAD: UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN SOCIAL DESDE LA PALABRA.

Rubiano, Elisabel¹

Universidad de Carabobo, Venezuela

¹ e-mail: relisabelr@gmail.com,

Resumen. En materia de inclusión social, relacionado este concepto con la inclusión familiar, comunitaria, educativa y laboral, es mucho lo que hay que reflexionar desde el punto de vista humano y social. Seleccionaremos el lugar de la palabra para significar este hecho que implica en sí mismo una exclusión, un estar afuera y entrar, un estar adentro sin estar o sin ser de la misma categoría humana. En el lenguaje somos y desde cada palabra llenamos de sentidos el mundo, lo resemantizamos, lo comprendemos, lo transformamos, de allí que resulte interesante revisar las palabras *discapacidad*, *diversidad*, *integración*, *inclusión* y luego cómo se vive tal condición desde la *ciudad* y desde la *otredad*, orientando este trabajo hacia la profundización de la experiencia de una persona con discapacidad. Se presenta la oportunidad de pensar e interpretar el mundo desde la perspectiva particular de una persona cuya vida transcurre sobre una silla de ruedas, desde la mismidad, profundizar la lucha por los derechos sociales, por la no discriminación, por el derecho a una vida independiente, lo cual implica la subjetividad y la dignificación del diverso, del ser que debe ser integrado y que por estas razones el ser se emancipa, se resignifica y aporta una serie de significados que cargan de sentidos la palabra discapacidad e inclusión, desde los contextos y los otros en el marco de la cotidianidad.

Palabras clave: inclusión, discapacidad, diversidad, sociedad, lenguaje.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Algún día encontraré la palabra
... Hallaré la palabra
... Tú tal vez no la escuches
O tal vez no la comprendas.
Juarroz

Cómo decir lo propio, cómo hilar un tejido de sentidos que diga algo para lo justo, para la comprensión de las personas con discapacidad y su inclusión social. Encontrar la palabra idónea, cargar de significado las palabras o resemantizarlas resulta importante porque la palabra que nombra dice de nuestras interrelaciones sociales, de nuestras ideas y posiciones. Heidegger (1971) nos anuncia que el *lenguaje es la casa del ser*, es la morada de la existencia, por tanto en la palabra se anida lo que somos. De esta manera, iniciaremos deconstruyendo la palabra *discapacidad*, todavía tiene una carga semántica, marcada por el sector salud, relacionada con inferioridad, pérdida, déficit biológico, fisiológico o de capacidades. En el fondo una carga de significado relacionada con la dependencia y la descalificación ya dada en las palabras usadas en el pasado como “impedido” o “invalido”. Etiquetas que significan pérdida funcional y carencia de valor (Barton, 1998). Sin embargo, la palabra discapacidad también representa una categoría social y política, en cuanto supone una serie de luchas por reivindicaciones ante la discriminación, la exclusión, la marginación, la vulnerabilidad y la disminución u opresión que sufren las personas con discapacidad afectando su subjetividad, identidad, estima y dignidad. Esta visión implica el fracaso del contexto social en normalizar sus estructuras para ajustarse a las necesidades de todos los ciudadanos más que por la *in* o *dis* capacidad de los sujetos que tienen una condición diversa para adaptarse a los requerimientos de la sociedad.

Desde un enfoque emancipador relacionado con el rol que juega la persona con discapacidad en su dignificación, desafiando al sistema, desde los movimientos sociales podemos referir la propuesta de una comunidad de personas con discapacidad, quienes asociados en el Foro para la Vida Independiente (Romañach y Lobato, 2005) discutieron la terminología que les refiere a ellos, y se pronunciaron en la defensa de un término que respete las diferencias de todos y por consiguiente brinde igualdad de derechos y oportunidades. Así, propusieron el de *Diversidad Funcional*, que respalda la aceptación y el respeto a las diferencias individuales como condición inherente a la naturaleza humana. Palacios y Romañach (2007), explica al respecto que “es un término alternativo al de discapacidad... se propone una nueva visión que no es negativa, que no implica enfermedad, deficiencia, parálisis, retraso, etc. con independencia del origen patológico, genético o traumático de la diversidad en cuestión...” (p. 38) De allí que Rubiano y Lozada (2015) señalan que el uso de este término, surge de la necesidad de significar que todos somos diferentes, por cuanto somos individuos con características, capacidades y funcionamientos particulares; por ende, este término refiere a una cualidad común a todos, por lo que ya no comunica

una designación peyorativa de lo que significa contar con capacidades diferentes o ser diversamente útiles.

Nombrar implica la disposición del ser humano a categorizar para conocer, ejercer poder o reproducir un sistema de dominación. En el corto llamado *La cosa perdida* de Shaun Tan (2005), se cuenta una historia conmovedora que simboliza cómo reacciona la sociedad ante la diversidad y cómo en la demanda de clasificar a los seres no siempre se encuentra un lugar. La indiferencia, la invisibilidad, la forma en que todos rehúsan prestar atención a la irrupción inesperada de sus respectivas rutinas y criterios de homogenización, por un lado, y, por el otro, cómo se produce la exclusión cuando las personas no responden a los criterios de tipificación dada por una sociedad que busca medir o encajar a la “perfección” cuando intrínsecamente es imperfecta. Esta realidad simbolizada da lugar a otras categorías de palabras: integración, inclusión, exclusión, periferia.

Desde la sociología de la discapacidad, esta condición supone experimentar marginación, discriminación y asaltos a la condición de ser persona. Emerge entonces la necesidad de integrar o incluir, es decir, de esta manía de categorizar surge la exigencia de *integrar*, “incorporarse a un grupo para formar parte de este” o de *incluir* “todo aquello que está agregado a un grupo”, esto deja ver que el problema sigue siendo inherente al sujeto y no a la sociedad. Inversamente, no haría falta hablar de integración o inclusión si tuviéramos una sociedad que partiera del principio de que todas las personas deben ser consideradas como poseedoras del mismo valor en y para la sociedad. Un valor que por distinto (de acuerdo a cada familia, cultura, historia, educación, etc.) no implique la existencia de jerarquías. En consecuencia, no se espera una sociedad que haga el favor de integrar y de ser inclusiva por la buena voluntad de otras personas, más bien el norte apuntaría a la conformación de una sociedad que reconozca los derechos y las diversas identidades como ciudadanos iguales. En el mismo orden de ideas, pero bajo el ejercicio de una filosofía de la diversidad, tendríamos que prefigurar una sociedad humanista, socializadora, legitimada de acuerdo a cómo trate o entienda la diversidad, que respete y aproveche sus bondades, sus infinitas posibilidades de ser, estar y hacer, de acuerdo a la vida, a la naturaleza, al bienestar, a los preceptos de la ecología humana. La diversidad es una condición inherente al ser humano que lo constituye como un ser único que forma parte de un entretejido humano heterogéneo. La diversidad debe promover la complementariedad, la cooperación, contrario a todo aquel componente que promueva la desigualdad, la discriminación y los prejuicios. En este sentido, Morín (2000) expresa:

La diversidad implica situarse en un contexto social que supere criterios de inclusión de diversa índole y asumir la existencia de individuos particulares y diferentes en el contexto de la diversidad y la unidad, bajo el principio ético de la igualdad. (p 35).

En consecuencia el concepto de diversidad lleva implícito la conciencia de unidad y de igualdad “La unidad no está solamente en las características biológicas de la especie humana, y la diversidad no está solamente en los rasgos culturales y sociales



del ser humano” (Ob. Cit. p. 40). El término diversidad entraña multiplicidad de realidades; nunca anormalidad o carencia, por tanto tiene que ver con la identidad, con la consideración y la aceptación del individuo diverso, para que pueda ser reconocido como persona. Ello implicaría el reconocimiento de la “discapacidad” como un asunto de derechos humanos, justicia y participación social.

OBJETIVOS

A partir de este orden de ideas, desde una lógica ideográfica, desde una microhistoria, planteemos el siguiente propósito: ***Significar la inclusión social desde la realidad vivida.***

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA/ EVIDENCIAS

El ejercicio de conceptualización que hemos hecho a continuación, cobra sentido en la cotidianidad en una historia particular.

De la ciudad a la otredad

Mirar la **ciudad**, escudriñar qué significa la palabra ciudad, involucra el aliento y obra de cada casa, de cada calle, de cada rincón. Yo miro y sufro mi ciudad. La ciudad es como un libro, la leo, me leo en ella. *La ciudad es mucho más que una planimetría llena de líneas y cotas, ella es testigo de los hechos humanos y urbanos, de todo aquel que aporte experiencias al lugar donde vive y convive. Ando y desando mi ciudad cazando ver con mis propios ojos las síntesis de las artes que se ha hecho patrimonio, convivimos con obras de Wladimir Zabaleta, la cromática de Carlos Cruz Diez, Braulio Salazar, Eulalio Toledo Tovar, con su verdor y sus vistas... pero también miro una deshumanización asombrosa, en los obstáculos, en la basura, en la soledad de los espacios públicos para el encuentro por la inseguridad. A veces creo que he sido indiferente con mi ciudad, he dejado de verla, de olerla, de sentirla plenamente, pero en esta mi ciudad, Valencia, Venezuela, siempre me invento alguna manera de sortear sus múltiples barreras, sus entornos arquitectónicos inaccesibles, sus pasos violentos. Sin embargo, debo advertir que he estado en muchas ciudades, hermosas, ordenadas, limpias, envidiables, pero en ellas he sentido soledad. Habitar en otra ciudad que no sea la mía, me hace advertirme como un ser sin historia. Es en esta mía en la que también he sentido pocas barreras actitudinales, muchas miradas, sonrisas amables, signos de reconocimiento y apoyo.*

Mi Valencia ciudad de olvidos, me ofreció la Plaza Sucre frente a mi escuela de teatro Ramón Zapata, me encantaba sentarme allí por horas. En esa plaza soñaba conocer a Laura Antillano porque en sus novelas me reconocía en la contemplación de la ciudad. En esa época caminé por sus calles cuando salía de mis clases de expresión corporal, dando gracias a la vida, como dice Violeta Parra, “...que me ha

dado la marcha de mis pies cansados. Con ellos anduve ciudades y charcos, playas y desiertos, montañas y llanos y la casa tuya, tu calle y tu patio”. Por esas calles hice un ejercicio propioceptivo y agradecí mis piernas y toda mi corporeidad, sin saber que unos meses después iba a dejar de caminar y cuando pasó recordé ese momento en la calle, en la esquina exacta de mi ciudad.

A la ciudad le debo lo que soy, porque en ella se establecieron las relaciones que nos constituyen y que nosotros constituimos. A los dieciséis años dejé de caminar las calles de Valencia, dejé de hacerme ideas de que tenía enamorados incógnitos, porque al pasar siempre me silbaban, hasta que descubrí que eran unos Loros escondidos en la terraza de una casa que le hicieron crear juegos de seducción imaginativos a más de una jovencita de la ciudad. A los dieciséis años en los carnavales de 1982, salí de paseo y regresé a mi ciudad con una condición diversa producto de un accidente de tránsito que afectó mi medula espinal y me cambió la condición de vida. Desde muy joven jugaba a ser sociología de la cotidianidad y haber mirado a los diversos de mi ciudad me hizo entenderme a mí, me hizo dignificar mi nueva condición y seguir cantando ese “gracias a la vida”. A partir de ese momento la relación con mi ciudad se hizo más estrecha. Ahora yo era parte de esa categoría que llamaría García Canclini (2004), *Diferentes, Designales, Desconectados* y comprendí en carne propia lo que significaba la exclusión y la inclusión. Decidí luchar y mostrarle a esta ciudad que la diversidad humana implicaba una poética. Gané en las discotecas de la ciudad concursos de Baile, anduve para allá y para acá en nuestro caótico transporte público, sin rampas, ni elevadores, me metía por cuanto hueco hubiese a juro aunque tuviera que convertir mi silla en un acordeón, mi madre me exigió, me retó, me enamoré con varias lunas de testigo, me casé bajo la luz que me llegó por decisión. Dejé de caminar mi ciudad para rodarla, planita mi ciudad, pero con muchos obstáculos, que no me detuvieron para acceder a mi derecho a la educación y al trabajo.

La ciudad no solo es su estructura. Su gente, en cada esquina, me ayudaba a deambular, a tomar transporte, muchas veces me remolcaron motos y bicicletas, estudié en la Universidad, enfrentando muchos tropiezos, lo que me llevó a ser cofundadora de la Asociación Carabobeña de Sillas de Ruedas (ACADESIR), logramos la aprobación de una ordenanza municipal que diera cumplimiento a las normas COVENIN (Comisión Venezolana de Normas Industriales), conocí la realidad de los muchachos deportista en silla de rueda del estado, nos hicimos un movimiento social. Años después, saliendo de la Cámara Municipal de Valencia el día que se aprobó la ordenanza para una mayor accesibilidad en la ciudad, me encontré un señor que le dio una alegría inmensa verme, me abordó y me dijo “Hija supe que se graduó en la Universidad y que ya tiene carro, quiero ver su carro”. Ese señor que les cuento, me confesó finalmente a qué se debía su alegría, resultó que era el coordinador de la línea de camionetas de transporte público de la Bocaina (la ruta donde yo abordaba las camionetas cuando estudiaba en la universidad), fue él quien le dio la orden a todos los choferes de la línea que en cualquier parada donde yo estuviera esperando camionetas se pararan y me ayudaran, porque yo estaba estudiando en la



Universidad y tenían que apoyarme. Con ese señor, con todos los transportistas de la ciudad, con los trabajadores de buena voluntad que ejercen un servicio público con afecto y responsabilidad social comparto mis logros. A ese puesto en cada camioneta que me aseguró ese señor le debo yo haber estudiado y cada vez que recibo un título posterior de Maestría, Doctorado o una condecoración, lo recuerdo y me digo que gente como él no me nombró como una persona con discapacidad, ni diversa siquiera, el me nombró, me significó como una persona y además tuvo clara su relación de interdependencia con la sociedad.

Después que estudie en esta ciudad, ansí trabajar, entendí que el trabajo es liberador, que un hombre o una mujer sin posibilidad al trabajo es un ser incompleto. No hubo ruego más profundo en mi vida que el deseo de trabajar. Duré 28 años de mi vida laborando en el Ministerio del Poder Popular para la Educación y en él trabajé como maestra especialista en un centro para niños con dificultad de aprendizaje, me recibió la regia directora Leyda Carmona, quien me dijo claro y sin preámbulo: *soy infalible con la puntualidad y espero no tener que hacer concesiones contigo*, pero confió en mí. Allí recibí niños y niñas de más de 98 escuelas de Valencia e hice acción cooperativa en el aula regular en más de 15 escuelas, la mayoría del sur, en contextos de mucha vulnerabilidad social. Me sufrí las escuelas hasta que escribí el libro *El Espejo de la Cultura Escolar*, trabajé por mucho tiempo la prevención de las dificultades de aprendizaje y los últimos 16 años fui la Directora del mencionado centro, tanto tiempo siendo parte de la gran familia de la Educación Especial con quienes he trabajado duro por la diferencia y la inclusión. Asimismo, llevo trabajando 22 años en la Universidad de Carabobo, en el Departamento de Pedagogía Infantil y la Diversidad, formando docentes infantiles que favorezcan la inclusión, que respeten la diversidad, que enaltezcan el ser persona de cada niño, investigando y haciendo extensión en pro de los derechos humanos y educativos de la infancia, sus familias y comunidades desde una perspectiva crítica.

De la ciudad a la palabra

El hombre se comporta como si fuera el forjador y el dueño del lenguaje, cuando en realidad es el lenguaje, el que es y ha sido siempre el señor del hombre. Heidegger (1994) en su conferencia *Construir, habitar y pensar* emitida en 1951, a una serie de arquitectos que estaban luchando por reconstruir a Alemania después de la devastación de la guerra y en la que había que construir millones de viviendas, hizo un análisis etimológico de la palabra **construir**. Allí señaló, que las construcciones pueden albergar al ser humano, él puede morar en ellas, pero lo más importante es el habitar en ellas. Alojarse constituye el hábitat, todo lo que se construye en una ciudad es para pertenecer, permanecer, residir con el vecino, con aquel que habita en la proximidad. De las raíces de la palabra construir, de todas sus acepciones, *construir* significa abrigar, cuidar, cultivar, todas palabras que nos implican y relacionan. Todo *construir es en sí, un habitar*, en el sentido de edificar y en el sentido de habitar.

La ciudad que habitamos está colmada por suerte de constructores, más que de gente dañina, me ha tocado pensar en todo lo que la ciudad me ha habitado y cuánto yo he habitado a mi ciudad, es una relación interdependiente y seguimos con mucha responsabilidad animando la construcción, la educación, el trabajo, la cultura, el arte, la convivencia. Las personas con “discapacidad” existen para aquellas personas que también “habitan” las ciudades y que en forma encubierta ven esta condición como un castigo, como una desgracia, que alteran su mirada y su paz al vernos, que se enredan a nuestro paso, que ocupan nuestros puestos de estacionamiento, que no recuerdan que el ancho de una puerta puede determinar que podamos satisfacer necesidades básicas, que creen que debemos pagar más por un taxi, como que pesara más una silla que una maleta; en fin, aquellos que creen le costamos más a la sociedad, aquellos que piensan que podemos dañar el piso al rodarlo o rayar las paredes, para aquellos que piensan que los que nos acompañan son héroes por la “carga” que implica, como que si nosotros no sostenemos también la condición humana de quienes acompañamos, como que si no podemos hacernos responsables de nuestras vidas, como debe ser en interdependencia a todos los que día a día contribuyen a la vida. Así que enaltecemos a los hombres y mujeres, a los espacios y las ciudades, a los amigos y la familia propia y adquirida que por el contrario resignifican la palabra discapacidad, diversidad, integración e inclusión en el día a día.

De acuerdo a lo que cuenta el Popol Vuh los dioses los crearon primero de arcilla, después de madera para superar lo percedero que resultábamos, pero ese material perdurable no tenía sangre, ni aliento, ni corazón; por eso después nos crearon del maíz, gracias a la fuerza del amor que anida en nuestros corazones. A través del poder constructor las palabras, hicieron que se recreara la memoria y que perdurara su conocimiento. Los hombres de maíz aprendieron que la humildad, el amor, la ternura y la alegría son los verdaderos senderos que conducen el ser humano hacia la sabiduría. Los dioses temieron que esa sabiduría nos podía permitir mirar más lejos, escuchar con respeto y entender más que ellos mismos, por eso nos segaron y en estos tiempos nos quieren hacer de nuevo de madera, seres vaciados de identidad y sentido. Debemos buscar entendernos desde la diversidad, pluralidad y la diferencia buscar una trama de sentidos que diga de lo que somos y lo que construimos día a día para habitar.

Nuestro mayor compromiso debe ser con la vida misma, militar en función del ser humano, de las comunidades, de su bienestar, de su dignidad, su libertad y su felicidad. La cultura no es lo que se acumula, es lo que se crea día a día en interacción unos a otros. De la cultura se generan símbolos, el origen del lenguaje es social y el origen de la cultura y la sociedad es el lenguaje, como diría nuestro gran Briceño Guerrero (1970) La interacción, la convivencia en la ciudad que nos acoge nos ha hecho animadores culturales, de esas relaciones que hemos hecho posible, por tanto todos podemos hacer contribuciones a la sociedad y generar transformaciones



Detener la palabra

un segundo antes del labio,
un segundo antes de la voracidad compartida,
un segundo antes del corazón del otro,
para que haya por lo menos un pájaro
que puede prescindir de todo nido. Juarroz

CONCLUSIONES

A la postre

Sacar la palabra del lugar de la palabra
y ponerla en el sitio de aquello que no habla. Juarroz

Algún día encontraremos las palabras mientras tanto signifiquemos el mundo con nuestras acciones y encontremos en la ciudad y en la otredad razones para la emancipación, para visibilizarnos, encontramos, pertenecer; nos persigue la idea de sentirnos parte de otros y de que otros nos sientan como suyos, es la búsqueda incesante de todos: **salvarnos de la soledad.**

Somos las personas con discapacidad, las que debemos estar comprometidas en la batalla por conseguir el poder de dar nombre a la propia diferencia. El significado emancipador de la diferencia es aquel que permite que cada ser humano alcance su máximo potencial y se haga justicia social e humana. Tal como lo señala Barton (1998) “Esto supone cuestionar aquellas definiciones que aíslan y marginan, y remplazarlas por la que generan solidaridad y dignidad” (p. 27).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, L (1998) Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad*. (p.p. 19-33) Madrid: Ediciones Morata.
- García, N (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Guerrero, B (1970) *El origen del lenguaje*. Caracas: Ed. Monte Ávila.
- Heidegger, M (1971) *Ser y tiempo*. México: Fondo de cultura económica.
- Heidegger, M (1994) *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios de la Educación del Futuro*. Bogotá: Unesco

Palacios, A. y Romañach, C (2007). *El modelo de la diversidad: la Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Ediciones Diversitas

Romañach, J y Lobato, M (2005) Diversidad funcional, nuevo término para luchar por la dignidad en a diversidad del ser humano Foro para la Vida Independiente. Recuperado (02.11.2015) de http://www.asoc-ies.org/vidaindepen/docs/diversidad%20funcional_vf.pdf

Rubiano A, y Lozada, F (2015) Educación Especial en Venezuela. Memorias, retos y proposiciones. *EDUCERE - Investigación arbitrada* - ISSN: 1316-4910 - Año 19 - N° 62 - Enero - Mayo 2015 / 215 – 230.

Shaun Tan (2005) La cosa perdida [Cortometraje] Recuperado (09.12.2015) de <https://www.youtube.com/watch?v=yzHKAvu8PJo>

EXPERIENCIAS INCLUSIVAS INTERGENERACIONALES CON PERSONAS MAYORES Y MENORES: ¿UN NUEVO HORIZONTE PARA LA INCLUSION?

Flores Tena, M^a José¹, Vallejo Jiménez, Silvia Isabel²

Universidad Autónoma de Madrid, España

¹ e-mail: maria.flores@uam.es, ² e-mail: silviavallejojimenez@gmail.com

Resumen. La investigación presenta el aumento progresivo de la educación a lo largo de la vida y su influencia en el paradigma de la inclusión socioeducativa.

La sociedad de hoy en día, se caracteriza por su creciente aspiración y demanda de actividades de promoción social y desarrollo personal, es decir, actividades que tienden a reforzar el tejido social en sus valores humanos y comunitarios, en la eliminación de la soledad o aumentando la calidad de vida, mediante el pleno disfrute de los derechos cívicos, los bienes culturales comunes, o la participación en las oportunidades que ofrece la vida pública y comunitaria.

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. Estos nuevos comportamientos sociales pueden ser una oportunidad para construir una sociedad más cohesiva y solidaria, sin brechas generacionales. Y esta línea, la atención a la diversidad y sus procesos inclusivos solicita ampliar su alcance, generando espacios intergeneracionales.

Palabras clave: educación, aprendizaje para toda la vida, inclusión, enfoque intergeneracional, competencias., ciudadanía activa y corresponsable.



INTRODUCCION

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. Si 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.

Adultocentrismo y desigualdad intergeneracional.

Autores Gaitán (1999), Moscoso (2009), Casas (2010), Duarte (2012), Mari-Klose P. y M. Mari-Klose (2012) o Educo (2015) mencionan el concepto adultocentrismo para explicar relaciones de desigualdad que colocan a los niños en posiciones de desventaja social. Aunque no existe unicidad en el concepto, hace referencia a una relación asimétrica y hegemónica entre adultos y menores, en donde el orden social y las prioridades sociopolíticas se establecen en función de las percepciones, demandas, necesidades e intereses adultos, sin tener en cuenta o no contemplando a otros colectivos también necesarios para las sociedades y a los que también afectan las decisiones. Esta hegemonía de los adultos también podría trascender a los colectivos más longevos ya no tan útiles como “capital laboral”. Ello alimenta modelos la exclusión de ciertos colectivos de diferente edad, desde la falta de respecto y el no disfrute efectivo de sus derechos. Sirvan como evidencias, la necesidad de habilitar días mundiales especiales proclamados por las Naciones Unidas para promocionar los Derechos de la Infancia (20 de noviembre) o el Día Mundial de toma de conciencia de abuso y maltrato a la vejez (15 de junio). Algunos países han ido más allá, es el caso de Ecuador, implementando políticas para la Igualdad entre generaciones, a través de su Consejo Nacional para la igualdad intergeneracional o su Agenda Nacional para la igualdad intergeneracional 2013-2017.

Por otra parte, a nivel demográfico, cada vez contamos con poblaciones más envejecidas, pero no por ello dependientes, sino tan activas como emprendedoras, demandantes de aprendizajes, queriendo participar en la vida pública y formativa para convertirse en protagonistas de transformaciones sociales o de su propio bienestar. Y en respuesta a ello, las entidades educativas y socioculturales van satisfaciendo estas nuevas demandas cognoscitivas o de intervención socioeducativa centradas en actividades de tiempo libre, estimulación intelectual, desarrollo personal, empoderamiento, integración, voluntariado, emprendimiento social...

Aprendizaje a lo largo de la vida en el enfoque intergeneracional

El aprendizaje designa las maneras y modalidades según las cuales un sujeto aprende, es decir, adquiere una competencia (saber, saber hacer, saber ser, incluso saber convivir) que no poseía hasta entonces.

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.

“Todo 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, tanto en la educación formal como en la no formal y la informal”. (UNESCO *Education Strategy 2014-2021*). Un cambio del que se desprende nuestra hipótesis de trabajo:

Competencias vinculadas al aprendizaje para toda la vida.

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.
- Educación específica para grupos en riesgo de exclusión social.
- Provisión educacional para alumnos con necesidades educativas.



Desde las competencias clave se representa un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes; que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal y social, inclusión, bienestar y empleo-

Las competencias de las personas, su capacidad para participar en proyectos de interés colectivo y desempeñar las tareas relacionadas con su autogestión, eliminando tutelajes innecesarios, y 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 de voluntariado, diseñados para canalizar el tiempo libre y la experiencia de las personas mayores a través de su incorporación a grupos de ciudadanos que de un modo altruista ofrecen apoyo solidario hacia otros miembros, grupos o instituciones del municipio.
- 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.

Todo lo anteriormente mencionado invita a replantearse los siguientes interrogantes:

- ¿Es pertinente repensar y ampliar el concepto de inclusión para dar respuesta a las nuevas necesidades surgidas del concepto de aprendizaje para toda la vida?
- ¿Es recomendable que los procesos educativos inclusivos, ya sean formales o no formales, se aborden desde el enfoque intergeneracional y de las competencias clave a fin de garantizar la misma igualdad de oportunidades?
- ¿Para garantizar la atención a la diversidad y la inclusión social de todas las personas, es conveniente apostar por el respeto y la igualdad intergeneracional?,

- ¿las instituciones y procesos educativos vinculados con la atención a diversidad, deberían incorporar contenidos relacionados con la educación en respeto e igualdad intergeneracional incorporando para ello espacios inclusivos de intercambio entre menores y mayores?

OBJETIVOS

- Realizar una primera aproximación a las buenas prácticas reales que emplean las competencias vinculadas al aprendizaje para toda la vida y espacios de intercambio generacional, para desarrollar prácticas inclusivas de igualdad y respecto intergeneracional.
- Detectar los primeros criterios cualitativos que caracterizan estas prácticas como inclusivas, intergeneracionales y vinculadas al aprendizaje para toda la vida, a fin de continuar la investigación en fases posteriores.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La experiencia en este momento es realizar un primer mapeo para visibilizar aquellas primeras buenas prácticas encontradas en el contexto autonómico, nacional o internacional centradas en generar procesos inclusivos intergeneracionales de enseñanza-aprendizaje, donde los participantes son personas de diferente edad, especialmente personas mayores.

PRIMERAS EVIDENCIAS ENCONTRADAS

A nivel local.

El Ayuntamiento de Alcobendas (Madrid) pone a disposición de las personas mayores un amplio programa de actividades formativas, intergeneracionales y de voluntariado donde estos ciudadanos pueden ampliar o adquirir nuevas competencias, continuando como ciudadanos activos y corresponsables, bien dinamizando ellos mismos, actividades para otras personas (niños, adultos) o bien, realizando voluntariados diversos vinculados con la mejora del bienestar social (voluntarios viales, actividades infantiles en la celebración del Día Mundial de los derechos de la infancia o actividades culturales en los centros educativos), así como el apoyo a actividades asociativas donde los mayores ofrecen actividades culturales a la ciudadanía.

La Red Solidaria Intergeneracional es una ONG (www.red-solidaria.org) forma personas mayores de 50 años, con el propósito de que éstos mayores colaboren como voluntarios en actividades educativas y de cooperación social. Su misión, promover la solidaridad intergeneracional a través del trabajo conjunto entre mayores y menores



A nivel autonómico

Para la Diputación Foral de Bizcaia y su Guía “Hacia una sociedad intergeneracional: ¿Cómo impulsar programas para todas las edades”, la intergeneracionalidad se muestra como una oportunidad para el aprovechamiento que son todas las personas, un medio para que los individuos aprendan los unos de otros, al tiempo que se fomentan valores cívicos, la participación, el intercambio generacional, el respeto y solidaridad intergeneracional, y según cita: “El desarrollo de competencias clave que nos permiten aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos y juntas”. (2015, p.10).

A nivel nacional

En 2010, el INSERSO, editaba la publicación “Programas Intergeneracionales. Guía Introductoria”, de los autores, Sánchez, Kaplan y Sáez. Un documento facilitador para aquellos profesionales que pretenden hacer un trabajo reflexivo sobre los programas intergeneracionales, ofreciendo razones, fundamentos y recomendaciones sobre la necesidad de estos programas en las nuevas sociedades del siglo XXI, recomendaciones para su abordaje. En correlación con los objetivos de este artículo, explica la guía que a través de los programas intergeneracionales se pretende enfatizar lo que las generaciones pueden aportarse entre sí. Estos programas son medios para la creación espacios de encuentro e intercambio recíproco, en definitiva, se propone la construcción de sociedades más justas, integradas y solidarias. (2010, p 15-17).

A nivel internacional

La Agenda Nacional para la Igualdad Intergeneracional de Ecuador 2013-2017, del Ministerio de Inclusión Económica y Social, emplea un abordaje social sistémico y corresponsable basado en el buen trato y la no discriminación por razones de edad, con el propósito de generar un estado de bienestar más inclusivo e igualitario.

CONCLUSIONES

Durante todas las décadas, las personas han ido adquiriendo 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

En acuerdo con el Informe de Delors, la educación encierra un tesoro entendido como: una oportunidad para el intercambio y la convivencia generacional, si se generan espacios inclusivos donde los mayores y los menores puedan aportarse mutuamente.

Se han mostrado algunas primeras evidencias de las que se pueden desprender la importancia de generar espacios educativos integradores e inclusivos intergeneracionales, así como la justificación de su razón de ser.

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 educativas, formativas y cohesivas que reclaman las sociedades del siglo XXI, así como favorecer la construcción de una ciudadanía más activa y corresponsable.

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.

Ayuntamiento de Alcobendas (2017). *Actividades de ocio y programa de mayores*. Recuperado (23.01.2017), de <http://www.alcobendas.org/es/portal.do?TR=C&IDR=2108>.

Bermejo Lourdes (2005). *Gerontología Educativa: como diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Edit. Panamericana.

Campo Adrián, M^a Elena Del (2000): *Dificultades de aprendizaje y tercera edad: prácticas*. Madrid: UNED.

Casas, F. (2010). *Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Recuperado (04.2016), de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/118451>.



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

Centro del Conocimiento de la Fundación EDE (2015). *Hacia una sociedad intergeneracional: ¿Cómo impulsar programas para todas las edades? Guía Práctica*. Diputación foral de Bizkaia. Recuperado (05.2016), de http://www.bizkaia.eus/home2/Archivos/DPTO3/Temas/Pdf/ProgramasIntergeneracionales/GuiaPractica_CAS.pdf?idioma=IN.

CNNA-CNII (2014). *Agenda Nacional para la Igualdad Intergeneracional 2013-2017 del Ministerio de Inclusión Económica y Social de Ecuador*. Recuperado (05.2016) de http://www.ohchr.org/Documents/Issues/OlderPersons/MIPAA/Ecuador_Annex1.pdf

Delors, J. Ed. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Santillana, UNESCO. Madrid.

Duarte, C. (2012). *Sociedades Adultocéntricas sobre sus orígenes y reproducción*. Santiago de Chile. Recuperado (23.01 2017), de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v20n36/art05.pdf>

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. y 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.

Moscoso, M.F (2009). *La mirada ausente: Antropología e infancia*. Universidad Andina Simón Bolívar de Quito. Recuperado (04.2016), de <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1038>.

Pérez Serrano, G. (2006): *¿Cómo intervenir personas mayores?* Dykinson. Madrid

Pérez Serrano, G. t Pérez De Guzmán Puya, V. (2006): *Qué es la Animación Sociocultural. Epistemología y valores*. Madrid: Colección sociocultural.

Red Solidaria Intergeneracional (2017). Recuperado (23.01.2017), de ww.red-solidaria.org.

REDES DE COLABORACIÓN INTERINSTITUCIONAL EN LA BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS INCLUSIVAS AL DESENGANCHE Y ABANDONO ESCOLAR

Cotrina García, Manuel Joaquín¹, Gallego Vega, Carmen²
y García García, Mayka³

¹ Universidad de Cádiz, España
e-mail: manuel.cotrina@uca.es

² Universidad de Sevilla; España
e-mail: cgv@us.es

³ Universidad de Cádiz, España
e-mail: mayka.garcia@uca.es

Resumen. Esta comunicación presenta los momentos iniciales del desarrollo 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 investigación forma parte de un proyecto I+D+i coordinado, en el convergen 4 proyectos adscritos a diversas universidades españolas donde, con planteamientos metodológicos y metas comunes, se abordan propuestas diversas orientadas al desarrollo de contextos educativos y sociales inclusivos.

Esta investigación en concreto, articulada a través de equipos de investigación de las Universidades de Sevilla, Cádiz y Huelva centra el foco de indagación en el análisis contextualizado de la problemática del desenganche y abandono escolar. El propósito final de la misma es generar, desde un modelo de investigación colaborativa y participativa, procesos de desarrollo de prácticas y políticas institucionales que sean coherentes con los principios de la inclusión educativa y social. Esta investigación asume una perspectiva metodológica participativa, que pretende la visibilidad y el empoderamiento de distintos agentes educativos y sociales tanto en el proceso de indagación como en la toma de decisiones sobre el desarrollo de proyectos de innovación sobre el desenganche y abandono escolar.

En este documento se presenta tanto el diseño de investigación como las primeras fases de su desarrollo en el que se describen procesos de toma de decisiones que definen al proyecto en sí mismo.

Palabras clave: educación inclusiva, desenganche escolar, abandono escolar, investigación participativa, redes interinstitucionales.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En los últimos años, gran parte del debate sobre la reforma educativa a favor de equidad y la excelencia, al menos desde las instancias políticas, ha girado en torno al fenómeno del “fracaso y abandono escolar”. De hecho ha terminado aceptándose el índice de fracaso escolar como criterio “objetivo” de la calidad de la educación de un país y referente para establecer rankings sobre la posición relativa del nivel de la educación entre países. Uno de los problemas que se ha puesto de manifiesto en relación con el uso del término de fracaso escolar como indicador ha sido la necesidad de su definición, conceptualización y delimitación, al menos para otorgar rigor desde una lógica cuantitativa a la medida. En este sentido, desde diversas instancias internacionales como la OCDE o la UNESCO, que informan de la evolución de la educación a nivel mundial, se han realizado, al menos a nivel de indicadores, notables esfuerzos por delimitar operativamente el fenómeno.

Desde 2003, los términos de fracaso y el abandono escolar, forman parte del SGIB (Standing Group on Indicators and Benchmarks, o Grupo permanente de indicadores y puntos de referencia), adoptado por la Comisión Europea en el marco del sistema internacional de indicadores que permiten el análisis comparativo de los sistemas educativos de los países de la organización (Roca, 2003). En este marco, el *fracaso escolar* se define (Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010) en relación a los/as estudiantes que no titulan al finalizar el periodo escolar obligatorio, mientras que el *abandono escolar temprano*, se refiere a las personas de 18 a 24 años que, habiendo titulado al finalizar la educación secundaria básica (obligatoria), no continúan estudiando o no llegan a alcanzar un título post-obligatorio.

Sin embargo, estas definiciones de trazo grueso dejan sin concretar múltiples aspectos que deberían ser tomados en consideración para el análisis y comprensión del fenómeno desde un abordaje contextualizado. Mena, Fernández Enguita y Riviére, (2010, p.121) precisan mucho más al considerar como abandono escolar prematuro “el hecho de no obtener un título escolar post-obligatorio, al no lograr los objetivos escolares establecidos por la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo”. Salvando la precisión que estas u otras definiciones pueden aportar en su delimitación conceptual, a nadie escapa que estas solo describen, con mayor o menor acierto, una foto fija que no aporta información relevante sobre las causas y elementos desencadenantes que lo originan, ni sobre las circunstancias o factores que lo refuerzan o favorecen.

Las diferencias entre los sistemas educativos de los diferentes países respecto a la duración y extensión de la etapa obligatoria y gratuita, los distintos requerimientos de cualificación académica de sus mercados de trabajo, e incluso las diferencias que establecen en términos de objetivos escolares mínimos para titular en las distintas etapas, dificultan la delimitación conceptual y operativa del fenómeno y, por tanto, la comparativa en base al mismo.

Algo en lo que parece existir un mayor grado de consenso, al menos entre la comunidad académica, es que el abandono escolar prematuro es la estación de destino

de un tren que inició su recorrido mucho antes y desde una estación bastante lejana. Esta perspectiva del abandono escolar prematuro y del fracaso escolar como resultado de un proceso que se inicia mucho antes en el tiempo de su materialización administrativa en términos de deserción escolar (Escudero 2005; Mena, Fernández Enguita, Riviére, 2010, Perrenoud, 1990) ha propiciado la aparición de otros más explicativos y descriptivos que enfatizan el aspecto procesual del fenómeno frente al finalista. Así, términos como desencuentro, descuelgue, rechazo, desafección, desenganche, etc., permiten describir y poner de relieve aspectos y dimensiones explicativas del fenómeno, aunque aún hoy el término fracaso escolar siga siendo el término más aceptado tanto a nivel social como por la comunidad educativa.

En el marco de esta investigación, y en coherencia con los propósitos y objetivos que la animan, se hace uso del término “fracaso escolar” como referencia al resultado final de un proceso paulatino y acumulado de desapego y desvinculación escolar, al que genéricamente denominamos “desenganche escolar” (González, 2015). Adoptamos este término “desenganche” sabiendo que se trata de un concepto difuso, multidimensional y sobre el que ni siquiera existe consenso terminológico (Fernández Enguita, 2011), pero que permite contemplar todos los grados y formas de desencuentro y desvinculación entre la persona y la institución escolar, y que al poner el énfasis en la progresividad del proceso permite actuar sobre el mismo. Como señalan en las conclusiones de su investigación Mena, Fernández Enguita y Riviére (2010, p140), “El desenganche es la consecuencia de una acumulación de desencuentros con la escuela: o bien con los contenidos educativos, o bien con el orden escolar, o bien a causa de dinámicas de etiquetaje”. Esta visión es en gran medida coincidente con el concepto de *barreras* (Booth y Ainscow 2002, López Melero, 2011) que se asume desde los supuestos y postulados de la educación inclusiva. En este sentido, entendemos que la comprensión y abordaje de los procesos de desenganche desde la perspectiva de la educación inclusiva permiten articular un modelo de investigación colaborativa y participativa, coherente con los principios de equidad e igualdad de oportunidades.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Como se anunciaba en el resumen, esta investigación forma parte de un proyecto coordinado más amplio, desarrollado en colaboración. Dicho proyecto es liderado por las Universidades de Vigo, Cantabria, País Vasco y Sevilla. Este trabajo se adscribe al proyecto liderado desde la Universidad de Sevilla, enfocado en el desarrollo de procesos y redes colaborativas interinstitucionales la búsqueda de alternativas inclusivas al desenganche y abandono escolar. De manera específica se orienta a:

1. Construir vínculos, relaciones interpersonales e interinstitucionales locales para abordar desde una perspectiva comunitaria y participativa los procesos de desenganche escolar creando una red de trabajo y apoyo entre centros educativos y organizaciones sociales de una misma localidad o zona como espacio de colaboración e intercambio de conocimiento,



experiencia y prácticas inclusivas.

2. Dar voz y protagonismo a los distintos agentes educativos (alumnado, familias, profesores, profesionales) desde el enfoque de investigación participativa, a través de la creación de grupos colaborativos presenciales y virtuales.
3. Promover, analizar y evaluar el desarrollo de Proyectos Inclusivos Interinstitucionales innovadores (gestados entre centros educativos y organizaciones sociales) que fomenten la mejora escolar y social de la comunidad educativa en general y en particular, mejoren las condiciones educativas de los alumnos en situación de desarraigo y desenganche escolar.
4. Identificar y analizar las barreras y ayudas que las escuelas y organizaciones educativas encuentran en el desarrollo de sus experiencias en red, asumiendo una perspectiva de corresponsabilidad y actitud crítica ante la problemática del desenganche escolar.
5. Analizar las debilidades y las fortalezas que se derivan del modelo de investigación colaborativa y participativa que se desarrolla en este proyecto.
6. Intercambiar, analizar y valorar con los demás sub-proyectos de investigación las experiencias desarrolladas en orden a comprender mejor los procesos y las actuaciones llevadas a cabo, generar conocimiento público contrastado y hacer posible su diseminación social y educativa.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto se define desde una opción crítica, inclusiva y participativa, lo que impregna a la misma de unos determinados rasgos (Parrilla, 2010, 2013), que implican un compromiso con la transformación social y educativa, con la detección, minimización y eliminación de barreras que perpetúan la exclusión, con la colaboración y con la ética de la investigación inclusiva.

Para ello, se diseñó un proceso flexible configurado en torno a 5 fases – presentadas posteriormente en la figura 1- que incardinan la lógica de la investigación y la acción, pues la investigación participativa, si bien no posee método propio, sí una serie de peculiaridades que la definen y la diferencian de otros enfoques de investigación (Ander-Egg, 1990). Con ello pretendemos apoyar que el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos partan y sean orientados por los/as propios/as participantes desde una perspectiva dialógica (Guba, 1990), haciéndolos suyos y, en este sentido, convirtiendo el hecho investigativo tanto en una herramienta de desarrollo comunitario como de empoderamiento individual.

La naturaleza de la investigación determinó los criterios de selección de la muestra. En el contexto de este proyecto se concretaron tres zonas geográficas de Andalucía Occidental: Sevilla, Cádiz y Huelva para su implementación, definición que vino dada por las posibilidades de acceso al campo de cada equipo de investigación participante pertenecientes a las universidades públicas de dichos territorios. Se trata de un único proyecto con una lógica común, que se diversifica en tres contextos próximos en concreto la localidad de Dos hermanas (Sevilla), la localidad de Puerto Real (Cádiz) y la zona geográfica de el Torrejón en Huelva capital.

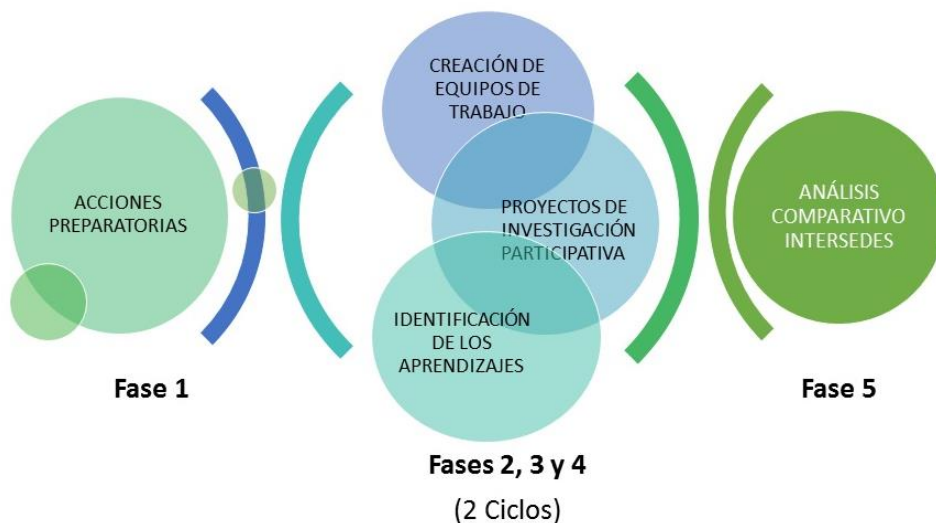


Figura 1. Fases del proyecto *Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social: colaboración interinstitucional en el desenganche y abandono escolar*.

Las fases de la investigación se concretaron en 1) Preparatoria, 2) Creación de equipos de trabajo, 3) Proyectos de investigación participativa, 4) Identificación de los aprendizajes y 5) Análisis comparativo inter-sedes. Estas fases conjugan una lógica de desarrollo interno de este proyecto, pero, a su vez, definen la interacción con los proyectos de otras universidades participantes. Ello supone que las fases 2, 3 y 4 responden al ciclo vital de un proyecto de investigación participativa, que pretende ser reproducido como mínimo, en dos ocasiones en cada contexto antes señalado. Por su parte, el ciclo completo de fases 1-5 supone la lógica común y puntos de conexión de los distintos equipos que dan vida al proceso de indagación.

ESTADO ACTUAL DE DESARROLLO DEL PROYECTO

El proyecto comenzó en abril de 2016 y hasta la fecha se han articulado parte de las dos primeras fases, llevando el peso de las mismas los tres equipos de investigación de las universidades participantes. La fase *preparatoria*, ha supuesto el



desarrollo de distintos encuentros entre dichos equipos, cuyo objetivo era el de diseñar el plan de acción, así como compartir significados en relación con la esencia participativa e inclusiva sobre la que se asienta el proyecto.

Las tareas de esta fase se han concretado en:

- a) *Actualización teórico práctica.* Los equipos de investigación han realizado una revisión de las publicaciones nacionales e internacionales del ámbito de las Ciencias Sociales, utilizando como descriptores clave los conceptos *investigación participativa, desenganche escolar, fracaso escolar, desapego, inclusión/exclusión*, entre otros. El proceso de reducción de la información ha dado lugar a la posibilidad de ir construyendo una base de datos documental colaborativa que recoge los resultados de la identificación de bibliografía relevante. Hemos de explicitar que no se trata de una tarea cerrada ya que necesariamente se encuentra en continua actualización.
- b) *Negociación con centros, ayuntamientos y entidades locales.* Inicialmente se partía del compromiso de participación de dos ayuntamientos, el de Dos Hermanas (Sevilla) y Puerto Real (Cádiz), así como de las Delegaciones Territoriales de Educación de Sevilla, Huelva y Cádiz. En este momento se han desarrollado contactos específicos de presentación y adscripción al proyecto a distintos agentes e instituciones clave, negociando la participación de entidades y personas concretas en cada una de ellas.

Además de estas dos tareas, la fase preparatoria comporta el diseño de un portal web y red social para el proyecto. Esta tarea pretende dar respuesta a la necesidad de visibilizar el proyecto, facilitar la comunicación entre los/as participantes, identificarnos como grupo y desarrollar un sentimiento de pertenencia al mismo. Si bien en estos primeros encuentros se ha ido esbozando el esquema general de dicho portal, esta tarea aún no ha sido articulada pues se pretende que sea una acción común a los distintos proyectos coordinados.

La denominada “creación de equipos de trabajo” es la segunda fase del proyecto y en la que nos encontramos. Estamos desarrollando tres tareas clave: configuración de equipos de trabajo e investigación, formación compartida en procesos de investigación participativa y análisis de situación e identificación de necesidades en cada contexto de investigación.

En relación con la configuración de equipos de trabajo e investigación podemos apuntar que se trata de constituir y poner en marcha en cada sub-equipo (Huelva, Sevilla y Cádiz) un “*equipo de apoyo mutuo para el éxito escolar*”, como unidades básicas locales de acción e investigación. En cada caso la configuración de las EPO (entidades que apoyan y se implican en el desarrollo del proyecto), ha sido distinta en cada sub-equipo, aunque hemos partido de una estructura común: 2 investigadores/as y participantes de distintas entidades (2 por institución). En el caso 1 (Huelva), tras el proceso de negociación inicial, se identificó una estructura previa en el territorio que reunía las características idóneas para el desarrollo de la investigación: la comisión

local de absentismo. En el caso 2 (Sevilla), sin embargo, partiendo de la incorporación del ayuntamiento de Dos Hermanas, entidad con la que se poseía un compromiso inicial, las integrantes del equipo de investigación han ido identificando agentes clave de tal forma que el equipo de apoyo mutuo para el éxito escolar será una estructura de nueva creación. En el caso 3 (Cádiz), el liderazgo en la identificación de posibles integrantes del equipo ha sido compartido entre el personal adscrito a Servicios Sociales Comunitarios del Ayuntamiento y el equipo de investigación. De hecho, los primeros han ido señalando agentes y estructuras que presentaban sinergias con la propuesta, como se señala en la cita siguiente:

“Nosotros señalamos que podemos contar con centros educativos de la zona, que sería interesante no circunscribirnos a secundaria, porque el desenganche tiene su origen en etapas anteriores. [técnico 1] apunta que podemos contar con otras concejalías municipales (educación), algunos jóvenes del Consejo Municipal de la Infancia (de los mayores), las asociaciones (como EQUA) y la mesa local de absentismo que, en sí misma, alberga la participación de diversos agentes relacionados con la temática del desenganche escolar como directores/as de centros educativos de niveles obligatorios, representantes municipales, inspección educativa y policía local” (Diario de investigación Caso 3, 25/5/2016) .

De esta manera podemos apreciar cómo se van comenzando a articular procesos abiertos y participativos donde las personas que se van integrando en los equipo lo van haciendo suyo.

Además de la configuración de equipos, en esta segunda fase se ha empezado a abordar el proceso de *formación compartida* como tarea propia. Teniendo en cuenta los encuentros de seguimiento, los sub-equipos de investigación hemos rediseñado el proceso, a tenor de las reflexiones conjuntas. Hemos constatado que compartimos la esencia de la óptica desde la que observamos la realidad, que no puede ser otra que la inclusión, sin embargo hemos considerado la necesidad previa de compartir un lenguaje común en relación con el objeto de estudio, antes de entrar a formular propuestas dinamizadoras en los equipos de apoyo mutuo. En esta línea, los equipos acordamos un trabajo intra-sede de formación dialógica, a través de la discusión y análisis de literatura fundamental identificada en la fase anterior. Ello se volcaría en un documento inicial, repitiendo el proceso en un seminario inter-sede, lo que nos permitiría la construcción compartida de significados y de un marco común enriquecido sobre la base de los conceptos desenganche, fracaso escolar y absentismo y su comprensión desde una perspectiva inclusiva.

CONCLUSIONES

Como puede apreciarse en las páginas anteriores, a través de esta comunicación, se presentan los primeros pasos de una ambiciosa investigación que se va diseñando en la acción y, asentada sobre fuertes bases inclusivas, apunta hacia la innovación que supone la creación de una red de colaboración interinstitucional que



permita buscar, identificar, minimizar o eliminar las barreras que dan lugar al desenganche y al abandono escolar, formulando alternativas de acción y proyectos de innovación inclusivos en el contexto de desarrollo.

Resulta importante señalar que la fase preparatoria ha sido de interés para poder constatar la relevancia y pertinencia de la temática objeto de investigación desde el punto de vista de los/as entidades locales. A pesar de existir literatura científica y datos que inciden en la problemática, durante los procesos de constitución de los equipos de apoyo mutuo para el éxito escolar se ha puesto de manifiesto un interés comunitario por participar en dicho proyecto porque interpretan que es una investigación que les interesa en cuanto que puede dar respuesta a problemas que les son significativos.

En relación con la estructura y composición, podemos apuntar que a pesar de configurarse en cada sub-equipo de forma diferente, se observa que van adquiriendo una configuración común a la vez que contextualizada en cuanto a su conformación como equipos mixtos de agentes educativos y sociales que necesitan caminar juntos. También señalamos que nos surgen interrogantes en cuanto al carácter representativo y participación de las EPO, así como al número total de integrantes de la misma, en principio definido en torno a 10-15 personas.

Finalmente, respecto al propio proceso de investigación inclusiva que hemos asumido, reconocemos que las primeras dificultades las hemos tenido en asumir el propio concepto de investigación participativa, pues con frecuencia, la experiencia de investigación pasada nos lleva a otras tradiciones más arraigadas en la institución universitaria, fuertemente directivas. A través del análisis de nuestra práctica y de las aportaciones de otras/os investigadores/as del equipo que nos devuelven una mirada crítica, tomamos conciencia de las contradicciones que podemos conseguir superar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Vitoria-Gasteiz: Dirección de Bienestar Social, Gobierno Vasco.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión*. Bristol: CSIC.

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1 (1), 1-24.

Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste 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 de Profesorado*, 19 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev193ART10.pdf>

Guba, E. G. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, Ca: Sage.

Lopez Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.

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*, número extraordinario de 2010, 119-145.

Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.

Parrilla, A. (2013). Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones desde la red de investigación CIES. *Revista de investigación en educación*, 3(11), 7-14.

Roca, E. (2003). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario de 2010, 31-62.

EDUCACIÓN EN VALORES Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UNA PROPUESTA PRÁCTICA DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

García Perales, Ramón¹, García Perales, Rosana²

¹Universidad de Castilla La Mancha (UCLM), España
e-mail: ramon.garciaperales@uclm.es

²Junta de Comunidades de Castilla la Mancha (JCCM), España
e-mail: rosanagarciaperales@hotmail.com

Resumen. En esta comunicación se presenta una experiencia educativa que ha buscado la conjunción de una doble finalidad, aunar el trabajo de la Educación en Valores con los alumnos con la puesta en práctica de acciones inclusivas en las aulas. Para ello se ha utilizado como instrumento de conexión el Programa Agenda 21 Escolar, un proyecto de Educación Ambiental impulsado por la Diputación Provincial de Albacete cuyo principal objetivo es desarrollar actuaciones sostenibles en los Ayuntamientos de su área de influencia, generalizando actividades concretas medioambientales en aquellos centros educativos que han mostrado su disposición favorable a participar. Esta experiencia ha aparecido contextualizada en un centro educativo público de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Albacete, el CEIP “Nuestra Señora del Rosario” de la localidad de Hellín. De esta manera se muestra el proceso mismo de solicitud al programa, la etapa de motivación y sensibilización, el diagnóstico medioambiental, el plan de acción organizado y la evaluación y seguimiento del programa en su conjunto, todo ello desde una necesaria perspectiva inclusiva que atienda a la diversidad de sus alumnos.

Palabras clave: Educación ambiental, Prácticas inclusivas, Centro educativo, Agenda 21 Escolar.



INTRODUCCIÓN

Desde la Diputación Provincial de Albacete se viene trabajando desde el año 2002 en el desarrollo de prácticas sostenibles en los municipios de su área de influencia gracias a las Agendas 21 Locales. Este proyecto se conforma como una herramienta al servicio de los ayuntamientos reconocida a nivel europeo como una estrategia importante en pro de los principios de la sostenibilidad. Sus principales objetivos son los siguientes: trabajar por una mejor calidad de vida de los municipios y de sus gentes, respetar los recursos que las generaciones venideras tendrán a su disposición para desarrollarse en un futuro, generar la conciencia ciudadana a través de su implicación para evolucionar respetando los recursos naturales de su entorno próximo y fijar una estrategia con proyectos concretos que permitan ejecutar y poner en marcha actividades que favorezcan la consecución de los objetivos anteriores.

La puesta en práctica e implantación de un Proyecto de Agenda 21 Escolar requiere por parte de los centros educativos la realización de una serie de actuaciones concretas para la mejora del conjunto de su comunidad educativa. Esta circunstancia conlleva la modificación de los documentos programáticos del centro para que quede reflejado en sus líneas los compromisos e intenciones que la comunidad educativa asume como propios tras haber desarrollado unas actuaciones determinadas.

De esta manera, los fines de la Agenda 21 Escolar quedan perpetuados en la filosofía de vida del centro escolar, por lo que dentro de las intenciones educativas del mismo aparecerán principios guía y actuaciones con vistas al desarrollo sostenible y el cuidado del medio ambiente y, por ende, el proyecto quedará institucionalizado en la dinámica de trabajo del centro. También indicar que la mejora de la convivencia escolar y la atención a la diversidad constituyen líneas de actuación de este proyecto.

Como se ha señalado en el resumen de la comunicación, este proyecto queda institucionalizado en el CEIP “Nuestra Señora del Rosario” de Hellín (Albacete) para el curso académico 2015/2016, aunque en el presente curso escolar continúa su desarrollo. Se trata de un centro escolar de titularidad pública ubicado en una zona muy poblada de la localidad con familias con nivel socioeconómico y cultural medio. Es un centro con 620 alumnos repartidos en 3 líneas por nivel desde Infantil de 3 años hasta 6º de Educación Primaria.

OBJETIVOS

Previamente a remarcar los objetivos del programa Agenda 21 Escolar en el colegio, se señalan finalidades educativas incluidas en el Proyecto Educativo del Centro que guardan una estrecha relación con los principios del proyecto. Éstas son:

- Favorecer el contacto del niño con su entorno, enseñándole a resolver los problemas que le plantea, cuidando y respetando sus espacios e instalaciones.

- Potenciar en los alumnos el desarrollo progresivo de sus capacidades para que puedan ser útiles así mismos y a la sociedad.
- Fomentar el respeto hacia las características individuales y grupales de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa del colegio, para conseguir una educación y un desarrollo pleno como personas.
- Incluir en los procesos de enseñanza y aprendizaje principios fundamentales como: la utilización de distintos métodos y experiencias educativas, la inclusión de contenidos de Educación en Valores dentro del currículum, la realización de actividades enfocadas a favorecer el aprendizaje por descubrimiento y la investigación en la acción y que desarrollen la creatividad, la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la adopción de las decisiones que les afecten, entre otras.

Una vez señalados algunos de los principios fundamentales de la filosofía del centro, se pasa a desarrollar a continuación su relación con el proyecto Agenda 21 Escolar. En primer lugar, señalar que todo centro escolar realiza de manera, más o menos consciente, actuaciones para la mejora de la convivencia y la sensibilización sobre el cuidado del medio ambiente. En ellas, por lo general, participa la totalidad de la comunidad educativa. Entre estas actuaciones aparece el reciclado, la reutilización del papel, la mediación escolar, las habilidades sociales, la prevención del acoso escolar, la celebración del Día de la Paz y el Día del Medio Ambiente, etc.

En la aplicación del proyecto de Agenda 21 Escolar a este centro escolar, se han planteado como objetivos los siguientes:

- Motivar, sensibilizar y concienciar a toda la comunidad educativa sobre la importancia de la Educación en Valores en el centro, tomando como referencia las bases teóricas y metodológicas de este proyecto.
- Realizar un diagnóstico medioambiental de la realidad del centro educativo con vistas a establecer fortalezas y debilidades.
- Desarrollar un plan de acción de acuerdo a las propuestas de mejora detectadas y tomando como guía los aspectos positivos que marcan la actuación habitual del centro escolar.
- Hacer una evaluación y un seguimiento del proyecto con vistas a su continuación el próximo curso.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para explicar el desarrollo de la experiencia se indican como epígrafes cada uno de los objetivos definidos en el apartado anterior.



Objetivo 1: Motivar, sensibilizar y concienciar a toda la comunidad educativa sobre la importancia de la Educación en Valores en el centro, tomando como referencia las bases teóricas y metodológicas de este proyecto.

Este objetivo hace referencia a propiciar el interés por el proyecto de Agenda 21 Escolar como programa colectivo que puede mejorar la realidad que nos rodea y tomarlo en consideración como una de las etapas más importantes en los comienzos del proceso para transmitir la filosofía del desarrollo sostenible.

En el desarrollo de este objetivo se han llevado a cabo tres tipos de reuniones informativas:

- Reuniones entre Equipo Directivo, Educadora Medioambiental del Ayuntamiento y Técnicos Medioambientales de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha (JCCM) y la Diputación Provincial.
- Reuniones del Equipo Directivo con el Claustro, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), el Consejo Escolar, el Personal de Administración y Servicios y las familias.
- Reuniones del Equipo Directivo con el Equipo de Orientación y Apoyo del centro para delimitar directrices concretas para integrar por completo a aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

De estas reuniones, se han entresacado las siguientes pautas de actuación:

-
- De las primeras reuniones en Claustro se ha decidido comenzar a trabajar la participación y la convivencia.
 - De los talleres de Medio Ambiente, en las aulas con profesores y alumnos, se ha valorado la necesidad de comenzar a reciclar y cuidar el centro.
 - De las reuniones con los alumnos, han comenzado a traer propuestas de patrullas verdes, de liguilla de fútbol en los recreos, etc.
 - De las reuniones con las limpiadoras nos han propuesto ayudarnos al control de las aulas, orden, limpieza, etc.
 - De las reuniones con las familias, las propuestas han sido el control del ruido y la ayuda a poner en marcha todo lo demás.
 - El Consejo Escolar ha votado positivamente apoyar las decisiones tomadas por una mayoría de la comunidad y ayudar a su desarrollo.
 - De las reuniones con el Equipo de Orientación y Apoyo, se han obtenido pautas de actuación para varios niños, pero siendo éstas más significativas en el caso de una alumna con discapacidad motórica y tres alumnos con Trastorno de Espectro Autista (TEA).
-

Tabla 1. Pautas de actuación a raíz de las reuniones mantenidas por parte del Equipo Directivo.

Objetivo 2: Realizar un diagnóstico medioambiental de la realidad del centro educativo con vistas a establecer fortalezas y debilidades.

Junto a las reuniones desarrolladas anteriormente, se han administrado cuestionarios de valoración a toda la comunidad educativa y se han cumplimentado diversos registros de observación. Estos instrumentos han pretendido evaluar qué actividades se estaban desarrollando en el centro hasta el momento, cómo estaba siendo su eficacia y su funcionalidad, cómo valoraban las instalaciones del centro, qué

percepción tenían sobre la convivencia del centro, cómo era el clima general del centro, qué nivel de implicación tenían las familias en el centro, cómo eran los hábitos saludables de los alumnos, entre otras dimensiones.

De acuerdo a la información obtenida, las principales debilidades del centro en este curso escolar 2015/2016 han sido las siguientes: desayunos poco variados y algunos poco saludables, mediciones del ruido y el nivel es muy alto, conflictos entre alumnos del centro y.../AppData/Roaming/Microsoft/Word/TABLA CUESTIONARIO ESPACIOS EXTERIORES.docx patios y clases poco cuidadas y residuos mezclados.

Estas carencias han marcado los objetivos del Plan de Acción que se han señalado en el apartado siguiente.

Objetivo 3: Desarrollar un Plan de Acción de acuerdo a las propuestas de mejora detectadas y tomando como guía los aspectos positivos que marcan la actuación habitual del centro escolar.

El Plan de Acción ha incluido los objetivos de mejora que se han materializado a través de distintas actuaciones. Éste ha quedado configurado de la siguiente forma de acuerdo a las debilidades detectadas:

Conclusión del diagnóstico	Actividades	Responsables	Indicador
<i>Desayunos poco variados y algunos poco saludables</i>	Puesta en práctica la continuidad del calendario de desayunos. Consumo de fruta en el colegio los lunes y los martes.	Maestros y familias	Número de clases que trabajan con el calendario de desayunos. Cantidad de fruta consumida.
<i>Patios sucios, clases poco cuidadas y residuos mezclados</i>	Realizar campañas de sensibilización sobre el impacto ambiental de los residuos. Forrar cajas de cartón azul y amarillo para las aulas y señalizarlas. Designar responsables de aula para depositar el contenido de las cajas en los contenedores del centro. Reducir el uso del papel de aluminio en los almuerzos. Reducir el consumo de papel. Formación de patrullas verdes para supervisar la correcta separación de residuos en el recreo. Concurso aula limpia. Apagar las luces cuando salgan del aula. Cerrar los grifos.	Maestros, alumnos y familias	Nº de personas de la comunidad educativa que han participado. Nº de aulas que tienen las tres papeleras. Cantidad de envases recogidos en el contenedor amarillo. Nº de alumnos que utiliza bolsita o fiambra. Cantidad de papel que se tira en el centro. Nº de días que salen de las patrullas. Consumo de luz y agua.
<i>Se han hecho mediciones del ruido en el centro y el nivel es muy alto</i>	<i>Subir y bajar en orden.</i> No arrastrar el mobiliario. Celebrar el día sin ruido.	Maestros y alumnos	Medida del ruido



<i>Conflictos entre alumnos del centro</i>	<i>Formación del profesorado en habilidades sociales.</i>	Maestros y alumnos	Nº de profesores que realizaron la formación.
	<i>Aplicar en el aula técnicas de aprendizaje cooperativo.</i>		Nº de aulas en las que se trabaja con esta técnica.
	<i>Liga de deportes en los recreos.</i>		Nº de alumnos participantes.
	<i>Práctica de juegos tradicionales en los recreos.</i>		Nº de alumnos que no juegan en el recreo con otros niños.
	<i>No permitir que ningún niño permanezca sólo en los recreos.</i>		
	<i>Facilitar la acogida de nuevos alumnos.</i>		

Tabla 2. Plan de Acción para la ejecución del proyecto de Agenda 21 Escolar en el curso 2015/2016.

En el caso de los cuatro alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, se ha decidido que la alumna con discapacidad motórica tenga el apoyo de su tutor, el auxiliar técnico educativo y otro maestro del centro para el desarrollo de cada una de las actividades propuestas. Para los alumnos con TEA, se ha decidido señalar con pictogramas en su horario las actividades que a lo largo de la semana se iban a desarrollar dentro de este programa.

Objetivo 4: Hacer una evaluación y un seguimiento del proyecto con vistas a su continuación el próximo curso.

El principal medio de seguimiento de estas actuaciones ha sido el Comité de Sostenibilidad. Se trata de un grupo de representantes de la comunidad educativa que se encarga de incentivar a todos los integrantes de la comunidad para que se comprometan en el desarrollo de las actuaciones que definen el Plan de Acción. En el colegio ha estado formado por:

- Profesorado: el Equipo Directivo y siete profesores del Claustro.
- Padres: siete padres, incluyendo a los representantes en el Consejo Escolar.
- Alumnos: seis alumnos, delegados de 5º y 6º Educación Primaria.
- Personal de administración y servicios: Conserje y una limpiadora.
- Concejal de Educación.
- Una representante de la Concejalía de Medio Ambiente.

Tabla 3. Miembros del Comité de Sostenibilidad.

EVIDENCIAS

Al igual que en apartado anterior, se han tomado los objetivos fijados como apartados para el desarrollo de este epígrafe de *evidencias*:

Objetivo 1: Motivar, sensibilizar y concienciar a toda la comunidad educativa sobre la importancia de la Educación en Valores en el centro, tomando como referencia las bases teóricas y metodológicas de este proyecto.

El grado de implicación del profesorado, los alumnos, las familias y personal de administración y servicios ha sido bastante elevado. Se ha tratado de un tema de

amplio interés educativo y social. La implicación se ha definido en función de la participación en actividades, encuestas u otras actividades desarrolladas en el ámbito familiar (almuerzos, reciclado en casa, etc.). Otro aspecto a destacar ha sido la inclusión de contenidos específicos relacionados con la convivencia y el cuidado del medio ambiente en los documentos programáticos del centro, sobre todo señalar el caso de las programaciones didácticas.

Objetivo 2: Realizar un diagnóstico medioambiental de la realidad del centro educativo con vistas a establecer fortalezas y debilidades.

El diagnóstico ha permitido un acercamiento bastante realista a las necesidades del centro y, tal como ha quedado patente, esto ha facilitado el desarrollo de un Plan de Acción contextualizado.

A modo de ejemplo se han señalado las evidencias sobre la encuesta desarrollada a la comunidad educativa sobre la separación de residuos en el centro. Se han encuestado un total de 230 personas (alumnos, profesores, padres y personal no docente), siendo los alumnos el grupo con mayor representación. Los resultados han sido:

- El 70% de los encuestados ha considerado preocupante la cantidad de basura que se genera.
- Sólo un 48% de los encuestados separa los residuos en casa, frente al 76% que ha utilizado las diferentes papeleras del centro. Además, un 95% ha pensado que la separación de basura en el centro ha sido adecuada.
- La papeleras más utilizada ha sido la de envases (71%), aunque para el 62% la papeleras que ha resultado más fácil de usar ha sido la del papel. Siendo ésta última la más fácil de utilizar, pero no la más usada, se va a realizar un ecoauditoría de papel en las aulas a lo largo del próximo curso escolar.
- El 44% ha valorado la limpieza del centro (clases, pasillos, aseos y patios) como regular y sólo un 35% a veces se han dirigido a la gente que ha tirado cosas al suelo para recomendarles lo que debían de hacer. El 81% nunca ha tirado cosas al suelo y el 68% nunca ha visto tirar nada a un compañero.
- El 74% ha considerado que el profesorado se implica en la separación de residuos.
- Sólo el 35% ha considerado que siempre se tiene en cuenta su opinión para solucionar los problemas del centro, otro 30% responde que a menudo.
- El 60% de los encuestados ha señalado que ha tenido un papel importante para solucionar los problemas relacionados con el medio ambiente.

Objetivo 3: Desarrollar un plan de acción de acuerdo a las propuestas de mejora detectadas y tomando como guía los aspectos positivos que marcan la actuación habitual del centro escolar.



El Plan de Acción planificado y puesto en práctica ha resultado ser bastante funcional. A pesar de ello, se ha observado que ha sido un documento bastante ambicioso y por ello parte de las actuaciones programadas deberán de tener continuidad en el próximo curso escolar.

Objetivo 4: Hacer una evaluación y un seguimiento del proyecto con vistas a su continuación el próximo curso.

El Comité de Sostenibilidad se ha reunido en 5 ocasiones. No ha sido posible desarrollar más reuniones por la complejidad de juntar a personas de diferentes sectores sociales y educativos y por las propias limitaciones del horario escolar. Las reuniones han sido funcionales y han permitido, gracias sobre todo a las intervenciones de los alumnos, realizar un seguimiento práctico y funcional de las actuaciones que se han estado desarrollando.

Además, con la AMPA ha habido reuniones todas las semanas, con los delegados de 5º y 6º de Educación Primaria quincenales en los recreos, con el profesorado en la CCP y en los Equipos de Nivel con periodicidad semanal y con la representante de medioambiente del Ayuntamiento todas las semanas. Como ha podido observarse, el seguimiento ha sido muy continuado.

CONCLUSIONES

El desarrollo del proyecto ha sido muy beneficioso para el conjunto de la comunidad educativa. Aun así, hemos observado que las actividades han sido muy ambiciosas. Debido a ello, se ha decidido en el último Comité de Sostenibilidad desarrollado en el mes de junio, continuar con el proyecto y dar continuidad al curso próximo a las actuaciones desarrolladas. De esta forma, para el curso académico 2016/2017 se han planteado como objetivos los siguientes:

- Continuar con el Comité de Sostenibilidad, implicando a la comunidad educativa, especialmente al alumnado en la participación y toma de decisiones en los temas que afectan al Centro, comunicándolo en foros y adquiriendo comportamientos que permitan la utilización sostenible del centro.
- Continuar con el profesorado con técnicas para mejorar la convivencia y la participación.
- Aplicar actividades para mejorar la convivencia y la participación de los alumnos en la escuela y en su entorno, dando de oportunidad de implicarse a todos los alumnos por igual, sean cuales sean sus potencialidades.
- Formar al alumnado para la mejora de la sostenibilidad del centro, mejorando su aspecto tanto en limpieza, gestión de residuos y decoración.

- Continuar con medidas para evitar o aminorar el ruido del centro.
- Realizar una ecoauditoría del papel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro de Educación Infantil y Primaria Nuestra Señora del Rosario (2017). Documentos programáticos del centro. Recuperado (30.01.2017) de <http://ceip-rosariohellin.centros.castillalamancha.es/>

Diputación Provincial de Albacete (2017). Agenda 21 Escolar. Recuperado (30.01.2017) de <http://www.absostenible.es/>

Junta de Comunidades de Castilla La Mancha (2017). Red de equipamientos de Educación Ambiental de Castilla La Mancha. Recuperado (30.01.2017) de <http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/orientacion-convivencia-atencion-diversidad/convivencia/educar-valores/educacion-ambiental-desarrollo-sostenible/programas-apoyo>

LA COMUNICACIÓN ENTRE EL CENTRO ESCOLAR Y LA FAMILIA: UNA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Fernández-Freire Álvarez, Lara¹ y Rodríguez-Ruiz, Beatriz²

¹Colegio Público Alfonso Camín (Gijón), Consejería de Educación del Principado de Asturias, España

e-mail: lara.fdezfreire.alvarez@gmail.com

²Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, España

²e-mail: rodriguezruiz@uniovi.es

Resumen. De acuerdo con numerosos investigadores, la participación de los padres y madres en los centros escolares beneficia al alumnado, a las familias y a la institución escolar, constituyendo un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que favorece la inclusión del alumnado en el grupo-clase, en la cultura de centro y en las dinámicas de la comunidad educativa. Así pues, se plantea la relación entre el centro y la familia, así como la construcción de alianzas sólidas entre la escuela, la familia y la comunidad, como un elemento básico y necesario, si se pretende avanzar hacia el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva. Partiendo de este planteamiento, en este trabajo se presenta un análisis de las relaciones que se establecen entre el centro escolar y las familias desde la perspectiva del profesorado en el contexto de la escuela pública del Principado de Asturias. La visión del profesorado constata que las relaciones de participación y la comunicación entre ambos agentes son frecuentes, contribuyendo a la construcción de estas alianzas; pero también advierten de la necesidad de mejorar aspectos que fortalezcan una relación más directa y cercana que no se sustente simplemente en aspectos académicos y curriculares.

Palabras clave: (máximo cinco palabras). Familia, Escuela, Comunicación, Educación e Inclusión.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La inclusión del alumnado en los centros escolares es un tema recurrente y de actualidad como aparece recogido en las numerosas investigaciones y publicaciones del ámbito científico (Ainscow 2011; Bejarano, 2013; Blanco, 2010; Booth, 2006; Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013; Simón, 2013; UNESCO, 2008).

Desde el planteamiento de la educación inclusiva se hace efectivo el derecho de todo el alumnado a educarse en las escuelas de la comunidad (Blanco, 2010), recogido en el artículo 27 de la Constitución Española y desarrollado en el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, que establece los derechos y los deberes del alumnado y las normas de convivencia en los centros de Educación Infantil y Primaria.

Los fundamentos del sistema educativo para responder a la normativa se sustentan en ofrecer una respuesta educativa inclusiva y de calidad a todo el alumnado, sin exclusiones (Calvo, Haya y Susinos, 2012); poniendo de manifiesto que la inclusión implica entender que una educación de calidad es un derecho de todos los estudiantes (Monarca y Simón, 2013; UNESCO, 2008). Se hace necesario por tanto, hablar de centros «inclusivos» que tengan en cuenta a todos los agente implicados en el proceso educativo, y en especial a las familias (Monarca y Simón, 2013). Desde esta perspectiva, la cultura de centro escolar hace partícipe a las familias como agente activo e implicado en la educación de sus hijos, puesto que una visión de las familias en los centros escolares como algo «puntual y esporádico» no responde a las necesidades educativas actuales, siendo necesario establecer fuertes alianzas que repercutan en el proceso educativo de los niños (Martín y Gairín, 2007); reconociendo el papel que todos los miembros de la comunidad educativa tienen en el desarrollo personal y social de los niños, en un marco donde se construya un proyecto de escuela compartida (Monarca y Simón, 2013) que facilite las experiencias de colaboración y participación entre toda la comunidad educativa (Ainscow y West, 2008).

El centro escolar se percibe como un espacio que potencia el encuentro, la participación y la comunicación (Castro y García-Ruiz, 2013; Simón, Giné y Echeita, 2016).), aunque también se perciben dificultades asociadas a aspectos de conciliación escolar y familiar (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Rodrigo, 2016) y de falta de comunicación entre ambos agentes (Roig-Vila, 2016). En este sentido, será necesario mejorar los canales de relación (Álvarez Blanco y Martínez González, 2015) para favorecer y garantizar la comunicación unidireccional y bidireccional entre el centro escolar y la familia; en especial, basada en la confianza, el respeto mutuo y el reconociendo de la necesidad y valía de sus mutuas aportaciones.

OBJETIVOS

El objetivo de este estudio se centra en analizar la perspectiva del profesorado sobre la comunicación con las madres de su alumnado, así como, identificar su posible relación con la zona geográfica del centro escolar. Todo ello con la finalidad de

identificar indicadores que permitan orientar líneas de actuación para promover una educación inclusiva en los centros escolares a través de la participación de las familias.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Participantes

En el estudio han participado 78 maestros y maestras que imparten docencia en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en 30 centros escolares de titularidad pública situados en zonas urbanas y rurales del Principado de Asturias, que han sido clasificados siguiendo el criterio de la OCDE que establece como zona rural los territorios con una densidad de población por debajo de 150 hab/km² (Principado de Asturias, 2013). En base a este criterio el 61.5% de los centros escolares pertenecen a zona urbana y 38.5% a la zona rural, reflejando la distribución poblacional de los centros escolares en el territorio del Principado de Asturias. El perfil socio-demográfico del profesorado se caracteriza por una mayor presencia de profesoras (81%) que profesores (19%), reflejando la tendencia nacional (Sánchez, 2011). Distribuyéndose en función de la etapa educativa, un 67% en Educación Primaria y un 33% en Educación Infantil. Respecto a la experiencia profesional, el porcentaje mayoritario (49%) se caracteriza por una baja experiencia profesional, «entre 1 y 10 años», frente a un porcentaje del 26% que constata una alta experiencia con «más de 25 años». Finalmente, en relación a la vinculación del profesorado con el centro escolar en el que se encuentra adscrito en el momento de realizar el estudio, el porcentaje mayoritario (70%) se sitúa en la categoría «entre 1 y 5 años», lo que indica que son profesionales jóvenes e itinerantes, sin una plaza fija de funcionario, que desarrollan su rol profesional en centros escolares diferentes cada curso escolar.

Instrumento de recogida de información

La recogida de información se ha realizado mediante la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia en su versión para profesorado, adaptada por Martínez-González (1996) al castellano del original Family-School Relationship Trust Scale, del Partnership for School Success Program (USA) (Sinclair, Lam, Christenson y Evelo, 1993). La adaptación española presenta una primera parte de datos socio-demográficos, y una segunda parte compuesta por 84 ítems clasificados en ocho dimensiones de estudio: 1) Percepción del profesorado de la implicación parental en la educación del hijo/a (24 ítems); 2) Percepción del profesorado sobre las capacidades del alumnado (2 ítems); 3) Percepción del profesorado sobre su relación con las familias ante los problemas de aprendizaje del alumnado (8 ítems); 4) Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijo/as (11 ítems); 5) Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres/madres para participar en el centro escolar (8 ítems); 6) Percepción del profesorado sobre la relación familia-centro escolar (16 ítems); 7) Percepción del profesorado sobre la implicación de los padres/madres en



las tareas escolares de sus hijos/as en casa (10 ítems), y 8) Percepción del profesorado sobre la valoración de las familias sobre él (5 ítems), con opción de respuesta de escala Likert de cuatro alternativas del tipo: 1-Nunca; 2-A veces; 3-Casi siempre y 4-Siempre, o 1-Nada de acuerdo; 2-Poco de acuerdo; 3-Muy de acuerdo y 4- Totalmente de acuerdo, según las temáticas analizadas. En este estudio se analizan específicamente los resultados de la dimensión Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos de la educación de los hijos centrándose de manera específica en las madres.

Procedimiento

En la fase inicial del estudio se realizó una entrevista semiestructurada a dos maestras de dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria, de ámbito rural y urbano respectivamente, con el objeto de obtener información general sobre la perspectiva del profesorado respecto a la relación las familias. El análisis de esta información permitió ajustar algunos aspectos incluidos en el instrumento de recogida de información y proceder a su formato final. Para aplicarlo se contactó con 35 centros escolares públicos del Principado de Asturias, tanto de áreas urbanas como rurales (siguiendo el criterio previamente especificado), a fin de disponer de una amplia red de centros escolares que permitirían recoger la diversidad sobre el tema de estudio. Se solicitó autorización a los equipos directivos, obteniendo respuesta positiva del 85% de los centros consultados. Posteriormente se pidió al profesorado que cumplimentara el instrumento en su versión on-line con la finalidad de facilitar su acceso desde cualquier ubicación, sobre todo, en las zonas rurales más alejadas de los núcleos amplios de población.

Análisis de datos

El análisis de la información recogida se ha realizado con el paquete estadístico SPSS.24. Como fase previa se analizó si se cumplían los criterios de ajuste a la curva normal calculando la asimetría y curtosis, considerando valores [-3; +3] (Byrne, 2010), ajustándose adecuadamente a la distribución normal todos los ítems analizados. Los análisis se realizaron con estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, media y desviación típica) y comparativos de contraste de dos grupos para muestras independientes a través de la t de Student, entre las variables analizadas y la variable zona geográfica del centro escolar (urbano-rural). Se han realizado análisis comparativos con la variable zona geográfica del centro escolar por estar considerada en la literatura científica revisada como un factor que puede incidir de manera diferencial en los contactos entre el profesorado y las familias (Andrés y Giró, 2016).

EVIDENCIAS

Resultados de los estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, media y desviación típica)

Los análisis descriptivos de medidas de tendencia central y variabilidad (Tabla 2) indican que, en términos generales, el profesorado que ha participado en este estudio percibe una buena relación con las madres, caracterizada por una comunicación frecuente sobre el comportamiento de los hijos ($M=3,22$, $DT=0,89$), el proceso de enseñanza y aprendizaje ($M=3,14$, $DT=0,86$), las preocupaciones respecto a la educación ($M=3,13$, $DT=0,82$) y las tareas escolares en casa ($M=3,06$, $DT=0,87$).

Además de los indicadores que ofrecen la media y la desviación típica, analizamos en este estudio indicadores porcentuales que resultan relevantes dado el tamaño de la muestra y el contenido y significado de las variables analizadas. Se ha estimado que una concentración porcentual a partir de un 40% ($n \geq 31$ profesores) en las opciones que señalan dificultades en la participación, merecen una especial mención. Tomando este criterio como referencia, los resultados indican la existencia de debilidades en la comunicación con las familias (variables ordenadas por magnitud porcentual al sumar las opciones de respuesta “nunca” y “a veces”): 1) Hablar sobre circunstancias familiares personales (64,5%, 50 profesores); 2) Hablar sobre las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro (53,4%, 41 profesores); 3) Hablar sobre las expectativas académicas (45,2%, 35 profesores); y 4) Hablar sobre aspectos personales y preocupaciones del alumnado (44%, 34 profesores).

Nº Ítem-Variable Escala de Likert: 1-Nunca - 4- Siempre	N	M DT	Porcentaje	
			Nunca- A veces	Casi siempre- Siempre
Las madres del alumnado se reúnen con el profesorado para tomar decisiones sobre la educación de los/as hijos/as	68	2,84 ,85	39,2%	60,8%
Interés de las madres por comentar con el profesorado las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro	69	2,45 ,97	53,4%	46,6%
Interés de las madres por comentar con el profesorado cómo perciben el proceso de adaptación y el trabajo escolar de sus hijos/as en casa	72	3,06 ,87	20,1%	79,9%
Interés de las madres por comentar con el profesorado aspectos relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula	71	2,93 ,88	23,8%	76,2%
Interés de las madres por comentar con el profesorado las expectativas académicas que tienen con respecto a sus hijos/as	69	2,64 ,80	45,2%	54,8%
Me resulta fácil comentar con las madres mis	69	3,13	22,1%	77,9%



preocupaciones con respecto a la educación de sus hijos/as		,82		
Me resulta fácil comentar con las madres mis ideas sobre cómo están llevando sus hijos/as su proceso de aprendizaje escolar	69	3,14 ,86	21,9%	78,1%
Me resulta fácil comentar con las madres el comportamiento en el centro de sus hijos/as	68	3,22 ,89	19,4%	80,5%
Me resulta fácil comentar con las madres las expectativas académicas que tengo sobre sus hijos/as y su futuro	69	2,94 ,88	33,1%	66,9%
Suelo hablar con mis alumnos/as sobre su vida personal y sus preocupaciones	67	2,75 ,82	44%	56%
Suelo hablar con mis alumnos/as sobre sus circunstancias personales	67	2,27 ,82	64,5%	35,5%

Tabla 1. Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los hijos

Análisis comparativos en función de la Zona Geográfica del centro escolar

Respecto a las diferencias debidas a la zona geográfica del centro escolar se ha calculado la *t* de Student estableciendo como diferencias la media del contexto urbano menos la del contexto rural (Urbano-Rural). La única variable en la que se han conestado diferencias es *Reunirse con el profesorado para tomar decisiones sobre la educación del alumnado* $t_{(73)} = -1,981$; $p = 0,05$, señalando el profesorado de centros escolares rurales comunicación más frecuente con las madres para la toma de decisiones conjunta en comparación con el profesorado de centros escolares urbanos. El resto de los ítems analizados muestran la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tiene el profesorado sobre la comunicación con las madres, reflejando los resultados obtenidos que el contexto geográfico no ejerce una influencia en la comunicación entre ambos agentes.

CONCLUSIONES

La inclusión educativa permite reflexionar sobre la necesidad de construir alianzas sólidas entre la escuela, la familia y la comunidad si se pretende avanzar hacia el derecho a la educación y la calidad educativa (Simón, Giné & Echeíta, 2016). Entendiendo que toda experiencia conjunta entre el centro escolar y la familia fortalece el vínculo entre el aula, el centro, las familias y la comunidad, y constituye una oportunidad real para potenciar la comunicación.

Partiendo de esta idea, el profesorado que ha participado en este estudio constata que las relaciones entre los docentes y las familias se caracterizan por una buena comunicación, que se establece de manera frecuente para abordar aspectos asociados con el proceso educativo de sus hijos. Situación que genera en las familias

un sentido de pertenencia y compromiso hacia el centro educativo gracias a la comunicación fluida y confiada (Rivas y Ugarte, 2014), poniendo de manifiesto al mismo tiempo, una mayor eficiencia del rol docente cuando se construyen buenas vías de comunicación y de escucha con las familias (Koutroba, Antonopoulou y Georgios, 2009). La comunicación entre ambos agentes se postula como una práctica educativa de inclusión dirigida al alumnado, en especial referida a aspectos del proceso educativo, comportamiento en el centro escolar, preocupaciones académicas o tareas escolares, pero también se percibe, desde la perspectiva del profesorado que ha participado en este estudio, la necesidad de abordar a través de la comunicación aspectos vinculados con la esfera familiar y personal. En este estudio, el profesorado ha encontrando dificultades de comunicación con las madres para hablar aspectos relacionados con circunstancias familiares personales, sobre las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro, las expectativas académicas y sobre aspectos personales y preocupaciones del alumnado. Esta situación se da con una menor frecuencia en los centros escolares rurales, que muestran una mayor disposición para establecer vínculos sólidos con las familias, incrementando las situaciones y experiencias de comunicación y participación en el centro (Andrés y Giró, 2016).

En conclusión, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de favorecer cauces de comunicación que promuevan la toma de decisiones conjunta entre el profesorado y la familia, y una comunicación que abarque aspectos educativos pero también familiares y personales, fortaleciendo con ello, la relación entre los docentes, las familias, el alumnado y las comunidades educativas (Busto Jiménez, 2011). En este sentido, Lai (2011) considera que las familias ganan confianza hacia el profesorado cuando hay una buena comunicación y entendimiento, aspecto que repercute a su vez en la comunicación con el alumnado, convirtiéndose en un recurso para la educación inclusiva (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *ula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.

Álvarez Blanco, L. y Martínez González, R.A. (2015). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (http://rinace.net/rlei/rlei_home.html), 10 (1) (pp. 175-192). Monográfico sobre Escuela, Familia y Comunidad: Alianza necesaria para una Educación Inclusiva.

Andrés, S. & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.

Bejarano, C. (2013). Proyecto inclusivo: nos acercamos a la cultura en las distintas etapas educativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 88-105.



- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 25-153.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Bustos Jiménez, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 51(2), 155-170
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York, NY: Routledge.
- Calvo, A., Haya, I., y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20.
- Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41, 73-84.
- Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M., y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Ed. MAD.
- Koutroba, K., Antonopoulou, E. y Tsitsas, G. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement. *Education. School Psychology International*, 30(3), 31-318.
- Lai, Y. (2011). Enhancing home–school collaboration through children's expression. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 147-158.
- Monarca, H. y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 120-133.
- Martín, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59, 113-151.
- Martínez-González, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R-A. y Rodrigo López, M.J. (2016). Dificultades de los padres y madres para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98.
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168.

Roig-Vila, C. (2016). Conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinario del profesorado: el caso de un centro educativo inteligente. *Revista electrónica de tecnología y educación*, 47.

Sanchez Ramos, J. M. (2011). *Un recurso de integración social para niños y niñas adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención de menores*. Universidad de Granada

Simón, C. (2013). Las familias ante la inclusión educativa: de la incertidumbre a la implicación. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca, *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp. 101-130). Sevilla: Editorial MAD.

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.

Sinclair, M. F., Lam, S. F., Christenson, S. L. y Evelo, D. (1993). Action research in middle schools: anwatin and northeast middle schools. *Equity and Choice*, 10, 22-24.

UNESCO (2008). 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Recuperado (28.12.2016) de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ice_2008_final_report_spa.pdf

LA MIGRACIÓN DESDE UNA MIRADA INCLUSIVA

Díez Gutiérrez, Enrique Javier¹, García Santos, Álvaro²,
Quiroga Carrillo, Anaïs³

Universidad de León, España

¹e-mail: enrique.javier@unileon.es, ²e-mail: agarcs02@estudiantes.unileon.es,

³e-mail: aquirc00@estudiantes.unileon.es

Resumen. En este trabajo presentamos la investigación que se ha desarrollado en la Universidad de León centrada en el análisis crítico del uso del lenguaje en los medios de comunicación escrito que contribuye a la construcción social y educativa del racismo. Esto es, cómo utilizan el lenguaje y la comunicación los medios de comunicación escritos -la prensa-, para generar o mantener un discurso racista que se traslada al imaginario colectivo y al proceso de socialización informal de las jóvenes generaciones. El objeto de esta investigación es el llamado “racismo simbólico”: la dinámica de construcción de la percepción de los “otros” por parte del “nosotros”. Esta investigación se centra en cómo el contexto social genera una visión estereotipada y cargada de prejuicios sobre la diferencia que dificulta poderosamente una dinámica educativa y convivencial inclusiva en los centros escolares.

Palabras clave: racismo, racismo simbólico, medios de comunicación, migración, análisis crítico del discurso.



INTRODUCCIÓN

Calvo Buezas (2000) afirmaba, hace casi 20 años, que un 10% de los estudiantes se autodeclaraba racista y votaría a un partido político como el de Le Pen en Francia, que “echaría de España a los negros y a los marroquíes”. Un 15% de los universitarios de Madrid y el 27,1% de los escolares de 14 a 19 años de España “echarían a los gitanos”. Un 15,2% de los universitarios y un 24,1% de los escolares “echarían a los moros/árabes de España”. Un 47,1% de universitarios y un 42,2% de escolares de España creían que los inmigrantes traen droga y delincuencia. Un 19,7% de los universitarios y el 38% de escolares creían que “la raza blanca occidental es superior, la más culta y desarrollada del mundo”.

Ocho años después, los datos que aportó el estudio estatal sobre el comportamiento escolar, con la participación de 23.000 estudiantes, realizado por el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (dependiente del Ministerio de Educación) y presentado en julio de 2008 (Díaz-Aguado, 2008), concluye que dos de cada tres estudiantes españoles de Educación Secundaria rechazan trabajar con compañeros gitanos o marroquíes. El dato anteriormente citado refleja el incremento de la intolerancia del alumnado de Secundaria hacia estudiantes extranjeros o de otras etnias. Los más discriminados, según el informe, son los estudiantes gitanos (67,1%) y los marroquíes (64,2), mientras que los más aceptados son los estadounidenses (28,7%) y los europeos occidentales (22,5%). Es un hecho grave, afirmaba la directora del estudio, la catedrática de Psicología Díaz-Aguado, porque con respecto a estas minorías “no ha habido una mejora en los últimos años”.

Por lo tanto, aunque hay un cierto repunte reciente de la “tolerancia” hacia la inmigración tras el auge de la xenofobia durante la crisis (Ruiz, 2017) parece pues que las cosas no cambian con el transcurso del tiempo, ni con una mayor profundización en el proceso democrático en España. Tampoco las medidas en el ámbito escolar destinadas a potenciar una mayor convivencia y aprecio de la diversidad ni las campañas de sensibilización ante la intolerancia parecen contribuir a solventar esta cuestión. ¿Cuál es el problema, entonces?

La construcción social del «otro», la atribución al mismo de una serie de características ajenas e incompatibles con el «nosotros», su definición como competidor en la lucha por una serie de recursos escasos en época de crisis, su configuración como enemigo, está en la base de las concepciones que alientan las posiciones xenófobas y racistas respecto a los colectivos de inmigrantes y minorías étnicas. Si queremos llevar un combate eficaz contra estas posiciones habremos de prestar atención a los mecanismos de configuración y reproducción de esa imagen del «otro». Es aquí donde puede afirmarse que el papel que desempeñan los medios de comunicación es decisivo. Dichos medios son, en la actualidad, el principal instrumento utilizado para modelar la opinión pública y establecer las pautas del consenso étnico dominante (normas, valores, actitudes, opiniones y prejuicios) sobre el que se edifican las relaciones de poder en las sociedades modernas. Constituyen además el principal medio de adquisición de conocimientos sociales sobre cuestiones

étnicas al tiempo que proveen de un marco ideológico para la interpretación de los sucesos “étnicos”.

Como así menciona Ariel (2016), este discurso responde a la ideología de las elites porque son de su propiedad. Por lo tanto, podríamos considerar a los medios de comunicación como la vía encargada de transmitir el paradigma dominante. Las consecuencias de esta construcción discursiva son dos: el racismo y la descalificación del inmigrante. Ambas generan situaciones de enfrentamiento personal o social y tienen como finalidad última acentuar las diferencias entre los grupos, fomentando así la homogeneización de las culturas y despreciando la riqueza que todas ellas producen.

Aunque los medios crean el racismo cotidiano, no se trata de una vía de dirección única desde los medios hacia la conciencia cotidiana. Los medios también recogen la forma cotidiana de pensar, la agudizan y la reproducen cada día de nuevo. Así, los medios sugieren a la población los asuntos sobre los que han de opinar y formar, además de atraer su atención sobre determinadas situaciones (Puertas & Samper, 2016). Por lo tanto, la visión del mundo que generan los medios de comunicación condiciona no solo el qué deben pensar, sino cómo deben hacerlo.

Por ello, los medios deben ser uno de los objetivos primordiales de regulación en la contribución que puedan hacer a ese racismo. Por eso, se convierte en una tarea urgente y necesaria exigirles y ayudarles a que sean conscientes de su propia responsabilidad en la construcción social del racismo.

OBJETIVOS

Los objetivos que se han pretendido conseguir con la investigación que se desarrolla han sido plasmar los efectos que tienen los medios de comunicación sobre nuestra sociedad. En concreto:

- Investigar si parte de la responsabilidad de la construcción del discurso racista proviene de los medios de comunicación, apoyando esa construcción social del otro como “diferente” y potencialmente “enemigo”.
- Analizar en qué medida los medios de comunicación más habituales que lee la población alientan o contribuyen a construir, asentar y difundir una mentalidad racista y xenófoba que dificulta o impide una inclusión efectiva entre las personas que integran las comunidades educativas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Metodología utilizada

El análisis crítico de las noticias presupone un análisis sistemático de las mismas, que implica explicitar las estructuras y estrategias precisas de la producción de



noticias en el contexto organizativo y social de las mismas, además de los procesos de producción de textos informativos y su comprensión, para después relacionar los datos obtenidos con las estructuras del discurso informativo.

Para analizar de forma crítica los textos informativos, utilizamos las preguntas obvias que debe efectuar la investigación en general: ¿quiénes son los actores (protagonistas y secundarios) de las noticias?, ¿quiénes los actores activos (agentes) y quiénes los participantes pasivos (pacientes)?, ¿qué acciones se describen, se subrayan o se ignoran?, ¿qué fuentes se citan y cómo se legitiman?, ¿a quién se cita (o no) y con qué formulación estilística? Estas preguntas de análisis se relacionan directamente con las condiciones del proceso de elaboración de noticias y no son «inherentes» al artículo informativo, sino recurrentes universales de la narrativa o del discurso. Cada una de dichas preguntas presupone la variación, elección y decisión en muchos niveles del análisis textual y, a su vez, cada elección presupone creencias, opiniones, actitudes e ideologías. Como mantienen muchos autores, casi ninguna propiedad estructural del texto es ideológicamente neutral.

Por eso hemos optado por utilizar como metodología de investigación el “Análisis Crítico del Discurso” (ACD). El ACD es una de las líneas de investigación que más está contribuyendo actualmente al desenmascaramiento del lado oculto del lenguaje en su utilización por los poderes sociales y culturales. Como señala Van Dijk (1997), se trata de una “perspectiva” distinta de aproximarse al discurso subyacente, por un lado, que exige la implicación del teórico en aquello que estudia, y, por otro, una mirada crítica que problematiza el propio modo de mirar y busca abrir caminos antes no explorados y establecer nuevos objetos de estudio.

Como menciona Bermeo (2008): “El ACD permite dilucidar, a través del análisis argumentativo e ideológico, aquellos problemas de naturaleza social, política o cultural o aquellos derivados del ejercicio del poder”. Así, se puede afirmar que el ACD intenta poner de manifiesto el papel clave desempeñado por el discurso en los procesos a través de los que se ejercen la exclusión y la dominación, así como en la resistencia que los sujetos oponen contra ambas. Es más, los investigadores en ACD no solo concebimos el discurso como una práctica social, sino que consideramos que la propia tarea -desvelar cómo actúa el discurso en estos procesos- constituye una forma de oposición y de acción social con la que se trata de despertar una actitud crítica en los hablantes, especialmente, en aquellos que se enfrentan más a menudo a estas formas discursivas de dominación. Se trata, por tanto, de incrementar la ‘conciencia crítica’ de los sujetos hacia el uso lingüístico y de proporcionarles además un método del tipo “hágaselo usted mismo”, con el que enfrentarse a la producción e interpretación de los discursos. El ACD se convierte así en una práctica social, en una forma de compromiso social.

Hemos utilizado por ello los siguientes criterios de análisis de las noticias (Van Dijk, 1991): el estudio de los titulares, un componente fundamental de la noticia, desde el punto de vista semántico-textual, cognitivo e ideológico, puesto que la reducción de información siempre conlleva la selección de unas unidades retórico-

estilísticas y el rechazo de otras, así como el aumento de los márgenes de interpretabilidad y, por ende, el aumento de la ambigüedad. También analizamos el manejo del estilo directo e indirecto, en general, y de las comillas, en particular, que se hace por parte de los periodistas encargados de elaborar las noticias, analizando si se da una tendencia al uso descompensado de la cita textual dependiendo de si el testigo pertenece al endogrupo etno-racial mayoritario o al exogrupo etno-racial minoritario. Las estrategias discriminatorias usadas en los textos periodísticos: la *negación del racismo*, que trata de transmitir valores negativos del exogrupo sin que se pueda ser categorizado como racista; la *mitigación* y la *excusa*, que incluirían tanto los eufemismos como las expresiones que justificasen, aunque fuese indirectamente, los comportamientos discriminatorios o violentos hacia las minorías étnicas; la *hipérbole* y la *ridiculización*, utilizadas, sobre todo, para desacreditar al exogrupo mediante la intensificación de su imagen negativa; la *inversión de la responsabilidad*, de manera que el exogrupo aparezca ante los ojos de los lectores como culpables antes que como víctimas, ya sea defendiendo que los individuos del exogrupo son los racistas, ya afirmando que abusan de la tolerancia del endogrupo; la *comparación* no solo entre un *nosotros* caracterizado siempre de manera positiva y un *ellos* caracterizado de manera negativa, sino también entre subgrupos etno-raciales minoritarios, la *admisión aparente* del exogrupo con el uso de estructuras lingüísticas del tipo “la mayoría de ellos son ciudadanos de ley, pero...” o “algunos son mis amigos, pero...”.

Para esta investigación se seleccionó la prensa diaria. En concreto, los periódicos objeto de análisis en esta investigación han sido *Público*, *El País*, *El Mundo* y *ABC* de ámbito nacional y *El Diario de León* y *La Crónica*, de ámbito local.

EVIDENCIAS

Se dan dos tipos de discursos: el discurso *re-activo* y el discurso *pro-activo* (Zapata-Barrero, 2008). El discurso re-activo reacciona contra el proceso de multiculturalidad que supone la llegada del inmigrante; mientras que el discurso pro-activo acompaña el proceso de interculturalidad. El discurso re-activo busca gestionar el conflicto y se preocupa por las alteraciones que supone el proceso de interculturalidad en todas las esferas de vida, que percibe como eminentemente negativas. El discurso pro-activo aspira a proporcionar a las personas recursos e instrumentos para que gestionen los conflictos, que perciben como un hecho histórico irreversible. El discurso re-activo interpreta el conflicto como algo negativo, como amenaza; el discurso proactivo como una oportunidad histórica y como formando parte del proceso de socialización intercultural.

El discurso re-activo formula su argumentación teniendo solo en cuenta a una parte de la población: la nativa; mientras que el discurso pro-activo tiene como referencia para su argumentación política a toda la población, sin distinguir entre



estatus de nativo o migrante¹⁴². El discurso re-activo es un discurso centrado fundamentalmente en el marco legislativo y no en las políticas públicas. Suele ser un discurso prescriptivo en tanto que se plantea cuál es el marco jurídico más adecuado para gestionar la inmigración. Responde básicamente a las preguntas: ¿cómo enfocar la legislación sobre inmigración?, ¿qué orientación política queremos defender?, ¿qué efectos queremos que tenga en la sociedad? Este discurso está, además, concentrado en el tema de las fronteras (acceso de migrantes) más que en coexistencia, la integración y/o la acomodación cultural. El discurso re-activo plantea el fenómeno como un problema que debe resolverse con los medios jurídicos y políticos existentes, mientras que el discurso pro-activo plantea el tema como un reto, problemática o desafío que debe gestionarse recurriendo a la innovación política y jurídica.

Para el discurso re-activo la migración es un problema de orden público, de seguridad pública, que debe interpretarse siguiendo la lógica del choque de civilizaciones y la lógica de equilibrio entre seguridad-libertad para legitimar políticas. Muy diferente se expresa el discurso pro-activo, para quien la migración es un factor de progreso y de cambio de nuestras sociedades, como lo ha sido en la historia cualquier proceso migratorio.

Cada uno de estos discursos tiene una “lista negra” o peligros básicos inadmisibles que forman parte del conjunto de argumentos que luego legitimaran políticas y propuestas concretas. Para el discurso re-activo el referente negativo principal es la inestabilidad y la delincuencia, y que la migración llegue a alterar el conjunto de la convivencia en la sociedad. Para el discurso pro-activo lo opuesto a la integración es la formación de guetos y los peligros básicos son cuestiones relacionadas con la violencia racista, delitos contra trabajadores o explotación de los migrantes, violencia judicial, tráfico de migrantes, desalojos, problemas sanitarios, pateras, polizones, intolerancia religiosa, discriminación, expulsiones, denegaciones infundadas de entrada.

Para el discurso re-activo la llegada “masiva” de migrantes produce xenofobia, rechazo o desequilibrios laborales que justifican ciertas reacciones de la ciudadanía, mientras que para el discurso pro-activo la migración puede ser considerada como la coartada a la que recurren los intolerantes. La fractura de la sociedad también preocupa al discurso pro-activo, quien ve como anormal que el proceso de migración provoque divisiones en términos de posesión o no de derechos.

El discurso re-activo interpreta el flujo migratorio atendiendo a sus efectos negativos sobre la sociedad y el Estado de recepción, mientras que el discurso pro-activo centra su interpretación en los efectos positivos y sobre todo en las causas. En términos de lógicas discursivas, el discurso re-activo suele formar sus argumentos

¹⁴² “La crisis económica vacía el Ejército de inmigrantes” (*El País*, 13/08/2016) o “Aumenta la percepción de que los extranjeros no se integran en Madrid” (*El Mundo*, 18/01/2017). Estos mensajes son una forma de expresión re-activa. En efecto, estos mensajes tienen solo en cuenta una parte de la población: a la autóctona, y la contraponen a otra parte de la población: la migrante. Por lo tanto, asume que el interés del nativo prevalece sobre el interés del migrante.

siguiendo una lógica basada en las consecuencias negativas, mientras que el discurso pro-activo sigue básicamente una lógica explicativa. Ya se han analizado las imágenes que usa el discurso re-activo: invasión, plaga, olas, avalanchas. Para el discurso re-activo, es el migrante quien “llama a las puertas” de la sociedad; mientras que para el discurso pro-activo, el acto de migración se explica por la atracción que ejerce la sociedad (es la sociedad que “llama” al inmigrante). Si el discurso re-activo suele percibir el acto mismo de la migración como un acto voluntario, un acto de elección; el discurso pro-activo interpreta el acto mismo como un acto forzado movido por la necesidad.

Para el discurso re-activo, los Estados de recepción no tienen ninguna obligación de modificarse ellos mismos porque el acto de inmigrar es voluntario. El argumento completo es: “si han venido por voluntad, también porque saben que encontrarán otra sociedad con un sistema de reglas diferentes que deberán aceptar”. La lógica que siguen es que, si las personas vienen, deben olvidar sus culturas y tradiciones y aceptar, sin posibilidad de reclamación, las reglas de juego de la sociedad de acogida. La argumentación del discurso pro-activo va más allá y se plantea el sistema de “injusticia global” existente en donde nadie emigra por capricho, sino que se ven obligados a dejar sus tierras, a dejar a su familia, entre otras cosas por el saqueo a que sus pueblos están siendo sometidos por las multinacionales y un sistema económico que hunde en la miseria a la mayoría del planeta. El acto forzado de la migración es visto como una de las consecuencias sociales del capitalismo globalizado.

CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos cabe concluir que la presencia de la inmigración, especialmente la atención recibida por el colectivo africano, en las noticias de la prensa, está claramente sobrerrepresentada en las informaciones respecto al porcentaje de su presencia real dentro de la población española. Junto a ello, los datos han permitido comprobar que se mantiene la regla tendente a presentar las noticias sobre inmigrantes de los que se aporta su procedencia geográfica en la sección “Nacional” de los medios de comunicación españoles, utilizando normalmente el formato de noticia para informar sobre los hechos en los que están relacionados. Esto lleva a que otros formatos, que pueden ofrecer mucha más información, y permitir contextualizar la información sobre inmigración, no estén tan presentes en las páginas, como son los reportajes o las entrevistas.

El discurso mediático sobre la inmigración se basa en la construcción de dos figuras simbólicas caracterizadas de muy diversa forma: *el Nosotros y el Ellos*. La presentación del Ellos se realiza desde parámetros en los que se trata de resaltar los aspectos supuestamente negativos que supone la presencia de los inmigrantes: delincuencia, falta de integración social, amenaza a nuestras costumbres, etc. El Nosotros se construye desde una perspectiva fundamentalmente positiva: les ayudamos a integrarse y, en general, no tenemos actitudes racistas o xenófobas.



Asimismo, se confirma el alto grado de negatividad presente en las noticias que tienen a la inmigración o a los inmigrantes como tema central de sus hechos, como así han confirmado diversas investigaciones (Martínez Irola, 2008). Las noticias analizadas en esta muestra contienen un claro carácter tendente hacia lo negativo al dar cobertura a los temas con los que se relaciona a la inmigración y a los inmigrantes, concentrando las informaciones en torno a la Diferencia, el Desvío y la Amenaza. Los significados que se expresan, se suelen concentrar en los hechos negativos, como manifiestan los textos que se han analizado; las fotografías que se seleccionan para ilustrar los hechos en las que suelen predominar los tonos oscuros, los inmigrantes aparecen en condiciones deplorables, tristes o demacrados, etc.; las propias palabras que se eligen para transmitir las noticias (“*sin papeles*”, “*ilegales*”, etc.) o la sintaxis elegida en la que se emplea mucho el uso de la voz pasiva con el fin de silenciar al agente. Las minorías son habitualmente retratadas como “gente problemática” (Tortajada, Comas & Martínez, 2014), mientras que los problemas que “nosotros” les causamos a “ellos”, tales como la falta de hospitalidad, leyes duras de inmigración, discriminación y racismo, son raramente tópicos importantes. Sin embargo, al comparar los diferentes grupos geográficos se observa que, si bien en general todos reciben una cobertura negativa, los grupos de inmigrantes europeos y latinoamericanos son los mejor tratados por los medios de comunicación en sus noticias. Se crean por tanto dos claros grupos de inmigrantes, atendiendo a su origen geográfico y al carácter evaluativo de las noticias. Por una parte, europeos y latinoamericanos ensalzados, y por la otra, asiáticos y africanos que son más desprestigiados en las noticias de los medios españoles.

Sintetizando podríamos decir que los medios de comunicación cumplen una función emblemática en la adquisición y uso de opiniones sobre los grupos minoritarios, puesto que nos proveen de un marco ideológico para la interpretación de los sucesos étnicos. La prensa reproduce y asume, por regla general, el discurso de la élite sobre las minorías, lo que implica el soslayo u ocultamiento de los elaborados por otras fuentes, merecedoras, a priori, de idéntica consideración: por ejemplo, el de las propias minorías étnicas o el de los grupos antirracistas que las defienden.

Las repercusiones de todo esto son evidentes: la imagen que muchas personas tienen sobre las personas migrantes es principalmente negativa, a pesar de que en la inmensa mayoría de las ocasiones apenas han tenido un contacto directo con los mismos. Los medios de comunicación, a través de las elecciones argumentativas que realizan día a día en la presentación de las cuestiones relacionadas con la inmigración, tienen una responsabilidad insoslayable en las opiniones y actitudes claramente discriminatorias que una parte de la ciudadanía mantiene.

De ahí que sea urgente y necesario replantearnos el papel de los medios de comunicación como agentes de socialización para una inclusión real y efectiva de la población escolar. No podemos seguir planteando objetivos y propuestas de interculturalidad en la escuela que son sistemáticamente deconstruidas por los medios de comunicación que influyen de forma tan poderosa y efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariel, R. (2016). La construcción de los inmigrantes en la prensa de Iberoamérica. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 1(3), 25-39.
- Bermeo, W. (2008). Ideología y argumentación: Análisis Crítico del Discurso. *Praxis Filosófica*, 27, 147-171.
- Calvo Buezas, T. (2000). *Inmigración y racismo: así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce.
- Díaz Aguado, M. J. (Dir). (2008). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: UCM. Recuperado (13.01.2017) de: <https://goo.gl/rzsvEo>
- Martínez, M. (2008). *Inmigración, discurso y medios de comunicación*. Alicante. Instituto de Cultura Juan Gil Albert.
- Puertas, N. & Samper, C. (2016). El ascenso de García Albiol: politización del discurso migratorio y aplicación de la teoría del «agenda setting» en las elecciones locales de 2011. *Papers: revista de sociología*, 101(2), 137-168.
- Ruiz, P. (3 de febrero de 2017). Los españoles se vuelven más tolerantes con la inmigración tras el auge de la xenofobia durante la crisis. *El Diario*. Recuperado de: <https://goo.gl/sDkkB7>
- Tortajada, I., Cendra, D. & Corcuera, R. M. (2014). Inmigración, crisis económica y discursos radiofónicos: hacia un lenguaje excluyente. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20(2), 899-916.
- Van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the Press*. Londres: Routledge.
- Van Dijk, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Zapata Barrero, R. (2008). Política del discurso sobre inmigración en España. En Joaquín García Roca y Joan Lacomba (Eds.). *La inmigración en la sociedad española* (667-713). Barcelona: Bellaterra.

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE TRABAJO CENTRADO EN LAS RUTINAS Y EL ENTORNO NATURAL EN ATENCIÓN TEMPRANA

Salvador, Carla María¹

Universidad Casa Grande, Ecuador
1e-mail: carlasalvadormorla@gmail.com

Resumen. Esta ponencia describe una experiencia de innovación pedagógica orientada a formar en el modelo de Prácticas Centradas en la Familia y Entornos Naturales en Atención Temprana en Guayaquil, Ecuador. Los modelos de intervención que procuran el empoderamiento familiar apoyan procesos de inclusión social, al reconocer el rol prioritario que tiene la familia en la vida de las personas con discapacidad. En las Prácticas Centradas en la Familia, el profesional debe crear una relación de calidad para que los padres de familia lleguen al empoderamiento y tomen el control de la intervención. Lo que rompe los paradigmas tradicionales en los que el profesional maneja la intervención. Mediante la innovación pedagógica se formó a cinco egresadas de educación inicial para trabajar con once familias de niños con discapacidad entre 0 y 6 años. Las estudiantes desarrollaron blogs individuales en los que reflexionaron sobre sus prácticas, los que se constituyen en las unidades de análisis de esta investigación cualitativa. Las entradas de los blogs se analizaron con el programa de análisis QDA MINER. Los resultados confirmaron la importancia de la reflexión sobre la acción por parte de los profesionales en formación. La investigación da cuenta que las prácticas tradicionales están muy arraigadas a las prácticas de los profesionales, que a través del uso del blog y el apoyo de la retroalimentación, fueron reflexionando de su desempeño constantemente en la intervención para encaminarse a modelos más participativos.

Palabras clave: empoderamiento, prácticas participativas, prácticas relacionales, blog, reflexividad.



INTRODUCCIÓN

Esta ponencia presenta los resultados cualitativos de una innovación pedagógica a nivel de pregrado, en el campo de la Atención Temprana, orientada a la formación en Prácticas Centradas en la Familia (PCF) en profesionales de educación inicial. El proyecto se realizó en colaboración entre una universidad de Guayaquil y un Centro de Atención Temprana, adscrito a una universidad en Valencia, España. Se incorporaron diversos recursos pedagógicos y tecnológicos, entre ellos sesiones de formación presencial y virtual (Vía Skype), intervención con once familias con niños con discapacidad y/o en situación de riesgo y la reflexión sobre la acción, a través del uso de un blog, para el desarrollo de competencias profesionales. En esta ponencia se describe el proceso reflexivo de las estudiantes al trabajar con las familias. Se propone a la reflexión como una competencia central para su desempeño profesional.

La incorporación proactiva de la familia se constituye en un desafío en la formación de profesionales en Atención Temprana. Sin embargo, incorporarla en la práctica ha sido un transitar complejo. La comprensión sociocontextual del desarrollo ha aportado a la incorporación de la familia, puesto que al reconocerla como el contexto permanente en la vida del niño se consideró ilógico dejarlos al margen de la toma de decisiones (García Sánchez, Escorcía Mora, Sánchez-López, Orcajada Sánchez, & Hernández Pérez, 2014).

Es importante la relación que se crea con la familia, apoyos y escuela, ya que estos buscan las formas (técnicas, métodos o estrategias) para poder integrar a al niño con la sociedad en donde se respete las diferencias o ritmos de aprendizajes. El profesional también debe de reconocer la condición de vulnerabilidad de los padres con hijos con discapacidad, ya que con ayuda de sus fortalezas y mejoras dentro del hogar se puede incentivar a mejorar los otros entornos como por ejemplo su comunidad (Estrada & Pinto, 2015).

Al aplicar el Modelo de Trabajo Centrado en las Rutinas y Entornos Naturales, creado por Mc William (2000), el profesional juega un papel indispensable para crear una relación de calidad en la que los padres de familia lleguen al empoderamiento y tomen el control de la intervención. Al ser tan demandante el papel del profesional en esta práctica, se cuestiona la importancia de su involucramiento con la familia, los tipos de prácticas que se debe implementar, y la ayuda de la reflexión para la formación profesional.

MARCO CONCEPTUAL

Espe-Sherwindt (2008) menciona tres aspectos claves en el trabajo con las familias: enfocarse en las fortalezas y no debilidades, promover la decisión familiar y el control antes que solo dar una solución, desarrollar de una relación colaborativa entre padres y profesionales.

En los noventa, la atención temprana de niños con discapacidad acogió las

Prácticas Centrada en la Familia (PCF) como filosofía de intervención. Las PCF son un sistema de alianza entre profesionales y familias donde se promueve el trabajo en un marco de “dignidad y respeto” (Dunst & Denssey, 2007, p.32). Con el pasar de los años las investigaciones demuestran resultados positivos para los niños y su familia. Dunst, Trivette & Hamby (2007), realizaron una investigación de las PCF y para ello analizaron 47 estudios de siete países diferentes con más de 11,000 participantes donde se muestra los comportamientos de los niños, padres y familias bajo este modelo, con la hipótesis de que hay dos tipos de influencias indirectas (prácticas relacionales y participativas) que afectan en los participantes.

Por su parte, Jinnah & Walters (2008) sustentan que la satisfacción de los padres supone estar conectado con la participación y la forma en que se involucran en las intervenciones. Sin embargo, estos efectos han mostrado variación en diferentes grupos sociales o targets, por ejemplo las familias socialmente desfavorecidas muestran menor satisfacción que familias con niños con discapacidad (Pretis, 2010).

Prácticas participativas y relacionales

De acuerdo a Espe-Sherwindt (2008), hay un rasgo importante que marca la diferencia de las PCF y es el tipo de práctica que tienen los profesionales a la hora de relacionarse con las familias. Define que las prácticas pueden ser participativas o relacionales.

Las prácticas participativas se relacionan con actividades que buscan fortalecer las competencias ya existentes, así como dar oportunidades para que las decisiones las tome la familia. Se sustentan en una relación mutua, recíproca y complementaria entre padres y profesionales (Espe-Sherwindt, 2008).

Las prácticas relacionales se asocian con el nivel de empatía y la naturalidad con la que se desarrolla la relación entre el profesional y la familia. El profesional muestra interés, el poder de escucha activa en las actividades a realizar y fomenta la toma de decisión por parte de los padres (Espe-Sherwindt, 2008).

Espe-Sherwindt (2008) menciona en sus estudios la necesidad que tienen los profesionales de ganarse la confianza de la familia, así como hacer uso consciente del poder que les da la familia para guiarlos en la toma de decisiones y hacer los cambios necesarios a lo largo del proceso de intervención, llegando así al empoderamiento. Por su parte Dunst & Dempsey (2007) establecen que las relaciones entre los profesionales y las familias, ayudan a potenciar los beneficios para los padres, en lo que se refiere a las actitudes, conocimientos y comportamientos asociados con las percepciones de control, competencia y confianza.

Papel que cumple el profesional

El objetivo principal del profesional es el de “desarrollar una intensa labor de



orientación y acción tutorial con todas las personas que estén en los entornos naturales del niño, para conseguir su capacitación” (García Sánchez et al., 2014, p. 17). Es por esto que la actuación del profesional al inicio de las intervenciones debe centrarse exclusivamente en las necesidades de la familia y no en el ambiente percibido, para provocar un verdadero cambio en el entorno íntimo del niño. Debe construir un camino de confianza y seguridad que le permita enfrentar otros retos que surjan luego (García Sánchez, et al., 2014).

Sin embargo, no hay una medida, indicaciones, ni técnicas de análisis o estrategias específicas que deban de tomar los profesionales. Todo depende específicamente del entorno y las personas involucradas. Es importante tener en cuenta que “nuestro objetivo sigue siendo favorecer el aprendizaje y desarrollo del niño con necesidades de Atención Temprana. Lo que cambia es que trabajamos ese objetivo haciendo competentes a los cuidadores principales del niño” (García Sánchez et al., 2014, p.17).

El cambio del foco de atención del niño a la familia supone grandes desafíos para los profesionales en su formación. Como señalamos previamente se solicitan múltiples competencias personales para poder desarrollar una intervención. Entra en juego entonces la formación profesional, por cuanto requiere procesos que permitan al profesional hacerse consciente de este cambio de prácticas. La reflexión sobre la práctica se constituye en una estrategia que puede apoyar en la formación profesional durante el proceso, que tiene como objetivo “formar a los estudiantes para analizar, debatir, cuestionar y modificar la propia práctica, y fomentar en los estudiantes una actitud constante de autoperfeccionamiento” (Medina, Jaurate & Imbernon, 2010, pág., 13), siempre considerando el contexto político y social del entorno, teniendo en cuenta las siguientes tres fases:

1. Conflicto entre el conocimiento y la situación misma: se presenta cuando el profesional no logra resolver una situación debido a falta de información, y toma al docente por sorpresa y es lo que se denomina “reflexión-acción” (Medina et al., pág.8).
2. Cuestionamiento de los conocimientos y sentimientos: hace énfasis en el registro de conocimientos y sentimientos que se activa en la persona que se ayuda, cuando se le presenta un aprendizaje nuevo.
3. Modificación de la comprensión de la situación: hace referencia a construir nuevos aprendizajes o perspectivas según la situación vivenciada. “se da una transformación de perspectivas” que pueden crear nuevos significados o adaptaciones (Medina et al., pág.9).

Contexto de la intervención

En el Ecuador, existen leyes a favor de las personas con discapacidad que promueven la inclusión, sin embargo, la atención temprana como política de servicios

para niños entre 0 y 6 años y sus familias no está considerada. Por ejemplo, la Constitución de la República del Ecuador (2008) en sus artículos del 47 al 49, indica que las personas con problemas en su desarrollo y/o riesgo tienen derecho a una atención que les permita el fortalecimiento de sus capacidades. De igual forma, el Código de la Niñez y Adolescencia (2015) en sus artículos 28, 29 y 55 indican los derechos que tienen los niños, niñas y adolescentes con retraso en su desarrollo y/o con discapacidad. Entre los derechos menciona a la información y a la obligación de “recibir atención interdisciplinaria en el diagnóstico e intervención - integración para el desarrollo máximo de sus potencialidades y el disfrute de una vida plena y digna, dotada de la mayor autonomía posible” (Código de la Niñez y Adolescencia, 2015). Sin embargo, los servicios continúan siendo desarticulados, centrados en la discapacidad del niño pero no incorporan a la familia y sus necesidades.

Frente a este escenario, en la Universidad Casa Grande se propuso esta investigación para ir incidiendo en el desarrollo de propuestas de intervención centradas en la familia, basada en el Modelo de Trabajo Centrado en las Rutinas y el Entorno Natural en Atención Temprana creado por MC William (2000). Esta innovación pedagógica se dio en el marco del proceso de titulación de cinco estudiantes en la ciudad de Guayaquil, Ecuador entre abril y octubre del 2016. Se conformó un equipo de dos docentes guías de la Universidad Casa Grande, una experta española vinculada a la Universidad Católica de Valencia, quien dio sesiones de capacitación y retroalimentación vía Skype. Complementario al proceso se solicitó que las estudiantes lleven unos blogs virtuales en los que relataban sus vivencias y visitas a las familias.

Las cinco estudiantes egresadas de educación inicial trabajaron con 11 familias con niño/as de 0 a 6 años que tenían discapacidad, atraso en su desarrollo o estaban en situación de riesgo. Se realizaron 12 visitas a las familias en sus propios hogares. Las estudiantes redactaron sus vivencias y reflexiones personales en un blog virtual. La reflexión fue un método de aprendizaje puesto que permite “una valoración posterior de la coherencia de las acciones seleccionadas en función de los objetivos pretendidos” (Medina et al., 2010, pág. 7). Los blogs o bitácoras digitales se reconocen como herramientas para el aprendizaje y la reflexión profesional (Aguaded, Meneses, Díaz, 2010).

DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo general de la investigación fue describir el proceso de implementación de las prácticas de las estudiantes, al trabajar con la familia en entornos naturales, para luego reconocer las prácticas relacionales que son utilizadas en el proceso y las prácticas participativas que se aplican durante la intervención. Se propuso también reconocer los factores que incidieron en la adopción de las prácticas.



Procedimiento

Esta es una investigación cualitativa de alcance descriptivo ya que tuvo como muestra los blogs individuales escritos por las 5 estudiantes participantes de la intervención. Se interesó por indagar en las reflexiones acerca del proceso de aprendizaje individual. Las estudiantes documentaron el proceso semana a semana, haciendo una reflexión sobre la acción. A través del blog, se propuso conocer cómo han aprendido el manejo del modelo, se recogieron las experiencias del proceso y se documentó la información básica sobre los casos. Las pautas para guiar el manejo del blog fueron las siguientes: ¿Cómo nos ha ido en la intervención semanal? ¿Cómo estamos construyendo la relación con la familia? ¿Qué desafíos han tenido? ¿Qué aprendizajes han tenido?

Se analizaron las entradas de cada blog o bitácora digital. Los datos fueron ingresados al programa de análisis de datos cualitativos QDA miner. Las categorías se construyeron a partir de la teoría revisada y también a partir de lo que emergía en el análisis. Se utilizó un procedimiento de triangulación entre investigadores para asegurar la calidad de los datos.

RESULTADOS

Los resultados se organizaron en función de las siguientes categorías: Prácticas Participativas, Prácticas Relacionales, Prácticas tradicionales o terapéuticas, y Reflexividad del profesional.

Prácticas Tradicionales

A lo largo del proceso las estudiantes se van cuestionando sobre la manera de relacionarse con las familias. Comprenden el desafío de realizar una práctica en un entorno natural y de favorecer las competencias familiares y no centrarse en las decisiones profesionales. Si bien, las estudiantes recibieron retroalimentación y formación permanente sobre las PCF, en los blogs se evidencia prácticas tradicionales que ellas relatan: *“Le recalcamos la importancia de que no debe enojarse con el niño y que debe felicitarlo cuando se nota el esfuerzo de él para comunicarse”* (BLG 1, semana 7). O como en el caso del BLG 3 *“Hubo una preocupación que no estuvo planteada por los padre, pero me corrí el riesgo para sugerir porque fue algo muy repetitivo en la entrevista de rutina. Los padres no tienen tiempo a solas o personal, ni siquiera salen con las niñas de la casa. Se lo mencioné a la madre y le dije “que le parece si lo ponemos como una de las preocupaciones, aunque si me equivoco, por favor corríjame”...Nos admitió que su vida marital había decaído bastante y creía que este tiempo los podía ayudar aunque sentían aún culpabilidad de dejar a las niñas un rato más a solas, por eso les pedí solo una hora de salir así sea a pasear y les pareció bien”* (semana 6). Esto da cuenta de la complejidad de incorporar un modelo que hace una ruptura a roles tradicionales, en la que ellos no pueden aconsejar, ni imponer sus preocupaciones.

Prácticas Relacionales

Se hace énfasis a la escucha activa y la empatía que debe tener el profesional al momento de las entrevistas o cuando se escuchan sus preocupaciones para convertirla en objetivos, sin crear algún tipo de juicio frente a ellos. Estos eran desafíos que se presentaban en la intervención *“Uno de los desafíos fue saber manejar el caso de divorcio del caso A2, es un tema muy personal y aunque la familia se abría mucho con nosotros sentía que tenía que tener mucho cuidado y empatía al momento de hablar...”* (BLG 4, Semana 9). Por otro lado en la intervención se mostraban aperturas a relaciones con los padres que demostraban confianza en las estudiantes y en el método a seguir *“...La madre de inmediato comenzó a expresarnos sus dudas acerca de las diferentes razones por las cuales los niños no hablan o hablan poco, las cuales estuvimos totalmente dispuestas a responder”* (BLG 1, Semana 1).

Prácticas Participativas

Se debe involucrar a los padres para que reconozcan sus capacidades y debilidades para plantear objetivos que luego los llevan al empoderamiento. Por ejemplo *“...La madre demuestra verbalmente que es una preocupación muy grande, por lo que debemos de considerarla para luego realizar un objetivo al respecto”* (BLG 2, semana 1), sobresale el hecho de que las preocupaciones de los padres fueron incorporándose a la intervención. Durante el proceso de intervención se iba percibiendo el empoderamiento de los padres ya que tomaban decisiones que compartían con las estudiantes, por ejemplo *“la madre nos indicó que estaba entusiasmada por meterla a clases de natación, lo cual su idea nos pareció magnífica ya que ayudará mucho a disminuir su hipertensión, relajarla y de igual manera fortalecerá sus músculos para una mejor marcha”* (BLG 1, semana 6).

Reflexividad del profesional

Se muestra que los profesionales tiene una postura pero deben respetar las pautas de la intervención y a la familia *“Aprendí bastante a dedicarme solo a escuchar, a entender la rutina diaria de las personas y a entender que las personas son diferentes a mí, y muchas cosas que tal vez no son comunes en mi vida, si lo son en las de ellos y tengo que aprender a respetarlo”* (BLG 1, Semana 3), Otra estudiante señala lo siguiente: *“hay objetivos que siento que hacen falta pero no puedo incluirlos, pues no soy yo la que debe de tomar las decisiones, quizás si fuera mi situación se irían por otro camino, da un poco de impotencia pero no es lo correcto intervenir”*. (BLG 3, Semana 8). Eso muestra que la intervención es un proceso de dos vías en las que “aprenden” tanto los padres como los profesionales, para lo cual la herramienta de blogs fue muy útil para la reflexión y aprendizaje de las estudiantes.

CONCLUSIONES

La investigación da cuenta que las prácticas tradicionales están muy arraigadas a las prácticas de los profesionales, que a través del uso del blog y el apoyo de la



retroalimentación, fueron reflexionando de su desempeño constantemente en la intervención para encaminarse a modelos más participativos. Las prácticas participativas y relacionales estuvieron presentes igualmente, tendientes a lograr el empoderamiento de los padres. Para las estudiantes fue clara la necesidad de construir una relación de confianza entre padres y profesionales para el éxito de la intervención. Finalmente la autoreflexión que se maneja por parte de los padres y de los profesionales fue fundamental para lograr una mejor comprensión del entorno y sus situaciones en la aplicación de las prácticas, ya que se replantearon constantemente los valores fundamentales que se debe de contar en la familia para un apoyo al niño, su entorno y su inclusión en la sociedad. La intervención con las familias es fundamental para iniciar la inclusión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded Gómez, José Ignacio, López Meneses, Eloy, & Alonso Díaz, Laura. (2010). Formación del Profesorado y Software Social. *Estudios Sobre Educación*, 18(18), 97–114.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador.
- Código de la Niñez y la Adolescencia. (2015). Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional.
- Densey, I., & Dunst, C. J. (2004). Helping Styles and Parent Empowerment in Families With A Young Child With A Disability. *Journal Of Intellectual & Development Disability*, 29(1), 40-51.
- Dunst, C. J., & Dempsey, I. (2007). Family-Professional Partnership and Parentin Competence, Confidence and Enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 305-318.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2006). Family Support Program Quality and Parent, Family and Child Benefits. Asheville: Winterberry Press.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-Centred Practice: Collaboration, Competency And Evidence. Ohio: Blackwell.
- Estrada Moreno, B. E., & Pinto González, L. G. (2015). Como repercuten los valores dentro de mi sociedad. En I. A. Albores, *Educación Especial, breves miradas de los actores en su práctica docente* (págs. 37-42). Chiapas: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias de los Altos Chiapas.
- García Sánchez, F., Escorcía Mora, C., Sánchez-López, M. C., Orcajada Sánchez, N., & Hernández Pérez, E. (2014). Atención Temprana Centrada en la Familia. *Siglo Cero*, 6-27.
- Grupo De Atención Temprana. (2003). Libro Blanco De Atención Temprana. Madrid: Artegraf.

Jinnah, H. A., & Walters, L. H. (2008). Including Parents in Evaluation of a Child Development Program: Relevance of Parental Involvement. Georgia.

Mc William, R. (2000). División de Desarrollo Infantil del Departamento de Pediatría. Vanderbilt University Medical Center.

Medina, J. L., Jarauta, B., & Imbernon, F. (2010). La Enseñanza Reflexiva en la Educación Superior. Barcelona: Octaedro.

Pretis, M. (2010). Meeting the Needs of Parents in Early Childhood Intervention. Graz.

IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LA INFANCIA VULNERABLE Y SUS FAMILIAS

Martínez Domínguez, Begoña, Martínez Domínguez, Isabel, Darretxe Urrutxi, Leire, Remiro Barandiaran, M. Aranzazu, Beloki Ariztu, Nekane

UPV/EHU, España

¹e-mail: begona.martinez@ehu.eus, ²e-mail: isabel.martinez@ehu.eus,
³e-mail: leire.darretxe@ehu.eus, ⁴e-mail: mariaaranzazu.remiro@ehu.eus,
⁵e-mail: beloki.nekane@ehu.eus

Resumen. Uno de los mayores retos sociales que afronta la sociedad actual en general y la UE en particular, tiene que ver con la búsqueda de nuevas formas de innovación social y educativa que supongan un avance en la lucha contra los procesos de exclusión. En este contexto, se presenta el diseño y un avance de los principales resultados obtenidos en el primer año de la investigación que está realizando un equipo de la UPV/EHU, en el marco de un proyecto coordinado con otros tres equipos de otras universidades del estado. Compartiendo con ellos un mismo objetivo y enfoque de investigación inclusivos, el subproyecto al que corresponde esta comunicación se concreta en el análisis y diseño de *Propuestas Inclusivas de mejora de la infancia vulnerable* en una zona geográfica, el municipio de Etxebarri. En él se trabaja de forma coordinada y en red con todos los agentes socioeducativos de esta comunidad, contando con el protagonismo de la infancia y sus familias.

Palabras clave: Inclusión social y educativa, Redes interinstitucionales, Innovación Educativa y Social, Investigación Participativa, Infancia vulnerable.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En esta comunicación se presenta el diseño de un proyecto de investigación de la UPV/EHU *Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social: Infancia Vulnerable, Servicios socioeducativos y Familias* (EDU2015-68617-C4-2-R), que cuenta con la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad y al Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Y forma parte del coordinado I+D+I, del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad (2016-2019) con tres equipos de las universidades de Vigo, Sevilla y Cantabria. Así como un avance de los resultados obtenidos en el desarrollo de su primera fase.

El proyecto se sitúa en una larga trayectoria de investigación sobre inclusión educativa desarrollada a lo largo de más de una década por el equipo investigador. Más en concreto, parte de dos investigaciones anteriores realizadas en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) sobre el mismo tema, contando con la financiación de la UPV/EHU. En la primera se estudió el contexto profesional de los educadores y educadoras sociales del ámbito de la infancia en situación de desprotección, recogiendo sus voces y perspectivas sobre el problema. Los resultados y conclusiones constataron la diversidad de abordajes metodológicos y profesionales, así como la existencia de situaciones de dependencia institucional que dificultan la mejor atención de la infancia (Arandía, 2012). La segunda, centró su estudio en la percepción que los profesionales de la educación escolar y social, que intervienen con la infancia en situación de riesgo y desamparo, tienen entre sí. Esto permitió identificar dimensiones excluyentes y transformadoras en su quehacer profesional, así como la necesidad de avanzar en la construcción participada y colectiva de ideas y actuaciones más coordinadas, de todos los profesionales que intervienen con la infancia y sus familias.

En el que aquí presentamos, avanzamos en el estudio del tema incorporando tres elementos claves. El primero, recoger las voces de las personas destinatarias de la acción profesional: las familias (adultos y menores), tomando como referencia la concepción de infancia establecida en la Convención sobre los Derechos del Niño. De esta concepción se deriva el derecho a que sus voces sean incorporadas en los asuntos sociales y educativos que les atañen. Este hecho tiene un claro efecto positivo en los menores, las familias y el desarrollo de los entornos sociales en los que se encuentran como se recoge en importantes líneas de investigación centradas en la mejora inclusiva del ámbito escolar (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Clua-Losada, Ballart y Tur, 2011; Hargreaves y Shirley, 2012; Messiou, 2012) y del ámbito social (Brown, Gómez y Munté, 2013; Kirby, Lanyon, Cronin y Sinclair, 2003)

El segundo elemento, es crear espacios de reflexión en los que participen personas claves de la familia, el sistema educativo y los servicios sociales, por ser tres pilares básicos en los que se apoya nuestra sociedad. Ello permitirá conocer y contrastar cómo es vista, interpretada y vivida la infancia en situación de desprotección con riesgo leve y moderado de exclusión. Ya que los estudios sobre la vulnerabilidad y la exclusión de la infancia, así como los informes publicados por las administraciones internacionales, estatales y autonómicas, responsables de garantizar

sus derechos (Ararteko, 2011; Ayala, Martínez y Sastre, 2006; European Commission, 2013), coinciden en señalar que en nuestra sociedad y por motivos muy diferentes, algunos menores viven situaciones de desventaja familiares, escolares y sociales a la hora de hacer efectivos sus derechos en condiciones de igualdad con el resto. Estas situaciones, de no ser afrontadas de una forma preventiva y coordinada, pueden conducirles a situaciones irreversibles de exclusión social que acaben impidiendo que en el futuro puedan llegar a ser ciudadanos de pleno derecho: objetivo último de una educación y una sociedad inclusivas.

El tercer elemento clave del proyecto, es conformar Grupos de Innovación Inclusiva contando con la participación de personas claves de los colectivos antes mencionados y otros agentes comunitarios, para desarrollar propuestas socioeducativas que mejoren la inclusión de la infancia (Escudero y Martínez, 2011).

OBJETIVOS

El Objetivo General del Proyecto Coordinado es analizar de qué manera la participación conjunta de las personas contribuye a capacitarlas y a crear soluciones alternativas, socialmente justas, a los problemas de la exclusión y la desigualdad social y educativa. Además, el Equipo de la UPV/EHU está impulsando la realización de programas participados y coordinados por diferentes agentes socioeducativos que hagan posible desarrollar una comunidad cada vez más inclusiva. El objetivo general de su proyecto es Diseñar, desarrollar y evaluar Propuestas Inclusivas de Mejora de la infancia vulnerable, de forma coordinada y en red con los agentes socioeducativos de una comunidad, municipio, contando con el protagonismo de la infancia y sus familias. Y con ello generar una cultura de actuación participativa y coordinada entre diferentes agentes socioeducativos para promover su inclusión educativa y social. Dichos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

1. Construir vínculos entre los servicios y agentes socioeducativos que trabajan con la infancia en situaciones de desprotección leve y moderada, e iniciar un trabajo colaborativo que facilite su inclusión educativa y social creando una red de trabajo y apoyo local para diseñar, formar y elaborar proyectos, desarrollarlos y evaluar los procesos y resultados desde una perspectiva participativa.
2. Recoger la voz de los distintos agentes educativos implicados en la mejora de la inclusión de la infancia en situación de desprotección leve y moderada (infancia, familias, profesionales del sistema educativo y de los servicios sociales, etc.)
3. Promover, diseñar, desarrollar y evaluar de forma comunitaria Proyectos de innovación inclusivos que respondan a las necesidades detectadas en la infancia en situaciones de desprotección leve y moderada.
4. Analizar de forma conjunta y crítica por distintos agentes educativos y el



- equipo investigador las barreras y apoyos que están ocurriendo en la zona y encuentran en su intervención con la infancia en situaciones de desprotección leve y moderada.
5. Recoger las principales aportaciones y dificultades encontradas al poner en marcha procesos de investigación participativa con los distintos agentes educativos.
 6. Intercambiar, analizar y valorar con los demás subproyectos de investigación las experiencias desarrolladas en orden a comprender mejor los procesos y las actuaciones llevadas a cabo, generar conocimiento público contrastado y hacer posible su disseminación social y educativa.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El proyecto de investigación coordinado se articula en torno a 5 fases comunes a los cuatro subproyectos, que garantizan la cohesión y coherencia entre ellos a lo largo de los cuatro años de duración, al mismo tiempo se respeta la singularidad propia de cada uno, dada la diversidad de temáticas y que la metodología participativa no permiten unificar el desarrollo de proyectos que son gestionados por los diferentes participantes de cada comunidad. Dichas 5 fases son:



Gráfico 1. Fases comunes a todos los subproyectos (Fuente: Grupo Coordinado)

Tomando como referencia las fases señaladas, y superadas las numerosas gestiones que desde la aprobación del proyecto han ralentizado el inicio del mismo, a lo largo del 2016 el equipo de investigación de la UPV/EHU ha podido realizar las tareas relacionadas con la dos primeras fases que explicamos a continuación.

Fase 1: Preparación del proyecto y creación de condiciones iniciales. En esta fase se ha realizado una actualización de la bibliografía sobre las temáticas centrales del proyecto. Así mismo se ha llevado a cabo los contactos iniciales con responsables políticos y con distintos agentes socioeducativos (centros escolares, servicios sociales de la zona...) del municipio elegido para la investigación. Este municipio, situado en Bizkaia, cuenta con una población de diez mil habitantes, y con una larga trayectoria de acción comunitaria.

Fase 2. Creación del equipo de trabajo. (Red local). En este segundo momento se ha trabajado con la Comisión socioeducativa de la localidad. Esta Comisión, de más de 10 años de pervivencia, integra agentes sociales y educativos que trabajan con infancia y familias desde una perspectiva comunitaria. Lo integran asociaciones juveniles y deportivas, de tiempo libre, representantes de centros educativos de infantil, primaria y secundaria y de las AMPA, ludotecas, casa de cultura, servicios sociales municipales, concejalía de cultura y parroquia.

Con esta comisión se han realizado diversas sesiones para compartir el tipo de proyecto a realizar y la función, tanto suya como de las investigadoras, así como el impacto que ello pueda tener en la comunidad. Una vez aclaradas las dudas posibles, se ha comenzado a diseñar el Análisis participativo de la realidad zonal correspondiente a la infancia en situación de desprotección: evidencias disponibles, actuaciones que se están llevando a cabo y balance de las mismas, identificación de dificultades y barreras. Estos aspectos constituirán un primer espacio de formación de los agentes implicados, dando lugar a la elaboración de un informe donde conste la información recabada en tareas anteriores, su análisis conjunto y las principales conclusiones concertadas sobre lo que podría hacerse tomando en consideración las propias condiciones, recursos y retos a afrontar. Los resultados de este proceso se presentan en el apartado siguiente.

EVIDENCIAS

En el proceso seguido hasta el momento, han sido importantes las reflexiones y compromisos asumidos tanto por la comisión socioeducativa como por el equipo de investigación. El equipo se compromete a compartir y facilitar su trabajo, aportando conocimientos y estrategias que ayuden a la sistematización y visibilización del mismo, siempre bajo criterios éticos y científicos. La comisión y sus subcomisiones se comprometen a ser plataformas y equipos de trabajo para el desarrollo del proyecto.

Decíamos que uno de los motivos para seleccionar este municipio fue su trayectoria comunitaria. Se ha considerado importante profundizar en esta trayectoria,



recogiendo información a través de la técnica denominada Línea del Tiempo. En el siguiente gráfico se presentan los hitos más importantes.

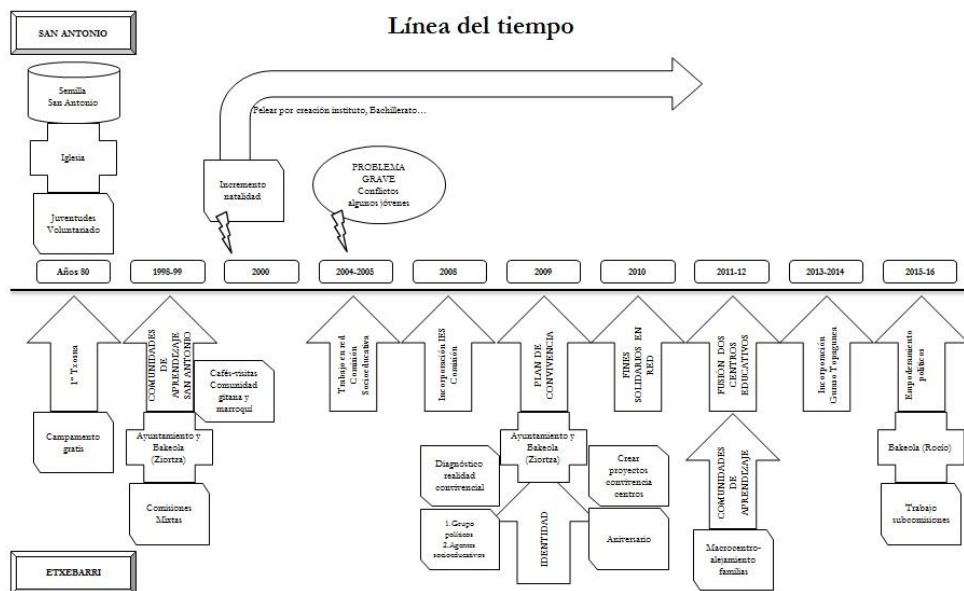


Gráfico 2. Línea del Tiempo (Fuente: Elaboración Propia)

Desde una visión histórica el municipio de Etxebarri es una población dividida en dos, San Antonio al norte, con población heredera de la inmigración de los años 60 a Bizkaia, y Etxebarri propiamente dicho, al sur, zona comunicada por el tren (ahora metro) y con población más joven y aparentemente más favorecida. En el desarrollo de esta comunidad, los hitos más importantes han sido:

- En los años 80, con la crisis de la industria en Bizkaia, las necesidades económicas provocan un trabajo colaborativo en San Antonio.
- En el año 2000, la transformación de la Escuela Pública de San Antonio en Comunidad de Aprendizaje marca otro hito importante, por la conexión con las familias y la participación de distintos agentes sociales en la escuela.
- En el año 2004, los conflictos entre jóvenes, además de las necesidades económicas, hace emerger un trabajo en red con una perspectiva de comunidad, que constituye el germen de la comisión socioeducativa. Como señala un miembro de la comisión: *“Vimos que había un grupito de jóvenes que habían tenido varios problemas... y nos vimos implicados bastantes agentes que trabajamos con la educación y propusimos ir al Ayuntamiento, juntarnos y ver cómo avanzar para acabar un poquito con todo eso”*.

- En el año 2009 con motivo del 500 aniversario del municipio se realizan actividades distintas y con mayor acercamiento entre agentes y ciudadanía. De aquí en adelante se instaure un modo de funcionamiento y de creación de acciones en el municipio desde la clave de la solidaridad.
- El ayuntamiento, a través de la organización Bakeola, impulsa un plan de convivencia en todo el municipio, que se articula a través de la Comisión Socioeducativa antes citada.

El análisis de la situación actual de la comunidad, ha dado lugar a describir barreras y oportunidades relativas a la mirada que los participantes de la comisión tienen de la infancia y la familia, así como el trabajo socioeducativo que con ellos desarrollan. El siguiente cuadro recoge los datos más relevantes aportados.

	BARRERAS	OPORTUNIDADES
CONTEXTO SOCIOCULTURAL	<p>Sociedad Actual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individualista • Poca empatía con personas vulnerables • Aumento de la pobreza • Falta de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivir en un pueblo amable, implicado, con soluciones, ayuda a crecer juntos, a integrar al que llega... • Importancia de crear vínculos y referencias en infancia, como prevención de situaciones conflictivas en la adolescencia
CONTEXTO FAMILIA INFANCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Carencias culturales de la familia extensa • Modelos familias que no favorecen: <ul style="list-style-type: none"> - sobreprotector - desestructurado. • Deterioro o debilidad de redes familiares • Modelo asistencialista de intervención con familias desestructuradas. 	
CONTEXTO EDUCATIVO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Inestabilidad del profesorado, implica escaso conocimiento del pueblo y sus recursos socioeducativos. • Modelo escolar con exceso de contenidos, actividades desconectadas de la realidad del alumnado y poco motivadoras. • Falta integración y éxito parte alumnado. • Escasa comunicación e implicación de algunas familias. Dar más credibilidad a sus hijos que al centro en caso de conflictos. • ¿Son felices la infancia y la juventud aprendiendo en la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado implicado. • Profesorado formado en TIC innovador • Apoyos escolares comunes y diferenciados. • Entrevistas con Tutor/a, Orientador. • Dinámicas integradoras en aula. • Actividades específicas de convivencia
OCIO, DEPORTE, TL	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos comportamientos excluyentes en espacios de ocio y tiempo libre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Locales y actividades de T.L. organizadas por edades
SERVICIOS COMUNITARIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Falta Plan Estratégico Municipal • No se desarrolla todo el potencial que tiene la Comisión Socioeducativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios Sociales Proactivos. • Personas del pueblo activas e implicadas. • Diversidad de agentes, recursos educativos formales, y no formales municipales. • Apoyo alumnado instituto con dificultades académicas (Programa Hauspoa). • Trabajo asociaciones con los niños/as... • Proyectos colectivos y trabajo coordinado de la Comisión convivencia, asociaciones.. * *Interés porque niños-as sean protagonistas, porque los recursos les ayuden a pertenecer, convivir, decidir... a socializarse.

Gráfico 3. Barreras y oportunidades (Fuente: elaboración propia)



CONCLUSIONES

En la literatura científica existe muchas investigaciones sobre la educación de la infancia vulnerable en el contexto familiar y desde una perspectiva del déficit, en cambio es escasa desde una perspectiva comunitaria. Y la realizada sobre innovaciones sociales dirigidas a mejorar su inclusión socioeducativa.

Desarrollar proyectos de innovación social requiere identificar motivaciones, problemas y tiempos comunes entre las personas y entidades de una comunidad, que con frecuencia chocan con los exigidos en el mundo académico. Esto conlleva que optar por una investigación participativa, aun siendo la más inclusiva, se convierta en sí misma en un reto de investigación.

Por último y en relación al proceso de análisis de las barreras y oportunidades detectadas en el municipio estudiado, podemos observar que aún siendo una comunidad con una tradición comunitaria y preocupación por la situación de la infancia y juventud en general, tiene dificultades para conseguir su participación. Comparte la mirada de la infancia en situación vulnerable más próxima al enfoque del déficit detectado en la literatura. Y aunque dispone de numerosos recursos para su atención, éstos podrían estar reforzando más un enfoque asistencial que el inclusivo que en el discurso quieren conseguir. Por ello, estos aspectos serán objeto de mejora en las innovaciones que se inicien en las próximas fases de la investigación en curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arandia, M. (2012). Formación y desarrollo profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca. *Revista de Educación*, 359. pp. 505-529
- Ararteko, I. (2011). Infancias vulnerables: informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayala, L., Martínez, R. y Sastre, M. (2006). Familia, infancia y privación social. *Estudio de las situaciones de pobreza en la infancia*. Fundación Foessa y Cáritas España.
- Brown, M., Gómez, A. y Munté, A. (2013). Procesos dialógicos de planificación de los servicios sociales: el proceso de cambio en los barrios de La Milagrosa y La Estrella (Albacete). *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 427, 17.
- Clua-Losada, M., Ballart, A. S. y Tur, M. T. (2011). Infancia y exclusión social en España: realidades y retos a partir de la crisis. *Zerbitzuan*, 50, 71-84.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011): Educación inclusiva y cambio social. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55, pp 85-105.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro Editorial.

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. y Sinclair, R. (2003). Building a culture of participation: involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation: handbook.

Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: An approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322.

SIEMPRE HAY TIEMPO. FORMACIÓN FLEXIBLE, PRESENCIAL Y ONLINE, PARA ALUMNADO INMIGRANTE ADULTO.

Llorente Puerta, María Jesús¹.

Accem. Sede en Asturias

¹e-mail: asturias.socioeducativo@accem.es, España

Resumen. *Siempre hay tiempo* es un programa desarrollado por Accem y financiado por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social y el Fondo de Asilo, Migración e Integración que tiene como propósito ofertar cursos de formación lingüística y sociocultural que faciliten la conciliación entre la vida formativa, personal y familiar de las personas inmigrantes, especialmente de las mujeres. El proyecto se vertebra a través de actividades formativas que facilitan un acercamiento a la lengua y la sociedad y cultura españolas a través de medidas de conciliación adaptando los horarios de las actividades y haciendo uso de las nuevas tecnologías. Se ofrecen tres modalidades de formación: presenciales, semipresenciales o a distancia en donde se trabaja, además de la formación lingüística, módulos específicos vinculados a la perspectiva de género y la sensibilización medioambiental bajo una perspectiva constructivista e intercultural. La utilización de una plataforma que contiene módulos de tareas, recursos, cuestionarios, encuestas, foros y consultas posibilita el aprendizaje activo, interactivo y con alta demanda cognitiva, a la par que fomenta el trabajo autónomo, potencia la enseñanza mediante la búsqueda y refuerza la construcción del propio conocimiento del alumnado, la metacognición y el aprender a aprender, todo ello utilizando las TIC.

Palabras clave: *alumnado inmigrante, innovación, conciliación, NNTT, igualdad de oportunidades.*



INTRODUCCIÓN:

La Educación de personas adultas (toda la Educación, de hecho) está conformada por un heterogéneo grupo de realidades personales, sociales y étnicas. Todo el mundo desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (Echeita, 2008:10). Esto puede resultar especialmente complicado para aquellas personas pertenecientes a minorías étnicas o culturales, o simplemente con distinta lengua o cultura de la mayoritaria.

El desarrollo de la calidad y la eficacia de la educación, la adquisición de competencias clave de la totalidad de la población y la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa se sitúan dentro de los principales objetivos de la Estrategia 2020 y el plan de crecimiento sostenible, inteligente e integrador diseñado por la Comisión Europea para la presente década. Este es el objetivo de *Siempre Hay Tiempo*: la mejora de la formación de las personas inmigrantes para promocionar su participación en la sociedad y el acceso a los recursos comunitarios en calidad de ciudadanos y ciudadanas de hecho y de derecho.

OBJETIVOS

Generales:

- Organizar cursos de formación lingüística y sociocultural que faciliten la conciliación entre la vida laboral, personal y familiar de las personas inmigrantes.
- Utilizar la formación socioeducativa para impulsar la ciudadanía activa entre el colectivo inmigrante y promover el diálogo intercultural.

Específicos:

- Diseñar una formación socioeducativa adaptada a las personas inmigrantes y basada en sus características y necesidades específicas (de formación y conciliación de la vida personal).
- Acercar a las personas beneficiarias las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) para el uso de sus potencialidades en los procesos de inserción social.
- Utilizar la enseñanza del castellano como medio para conocer los elementos socioculturales de la sociedad de acogida.
- Sensibilizar al colectivo beneficiario del programa sobre la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres mediante actuaciones que integran la perspectiva de género, así como la protección del medio ambiente, dentro de una perspectiva intercultural.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El contexto.

Accem es una ONG que trabaja para mejorar las condiciones de vida de las personas que se encuentran en situación más vulnerable en la sociedad.

Estamos especializados en la atención al colectivo de personas refugiadas, inmigrantes y en riesgo de exclusión social. Trabajamos por la igualdad de derechos, deberes y oportunidades de todas las personas con independencia de su sexo, origen, nacionalidad, religión, opinión política o grupo social al que pertenezcan.

En Asturias trabajamos desde el año 1992 y, en relación con el ámbito socioeducativo, algunas de nuestras actividades son:

- Formación de personas adultas: Español como Segunda Lengua (EL2), alfabetización, formación socioeducativa, alfabetización digital, formación para el empleo...
- Mediación escolar: con las familias, con el profesorado, con el alumnado. En Asturias trabajamos desde el año 1992 y en relación con el ámbito socioeducativo

as de nuestras líneas de trabajo son:

Intervención directa:

- formación de personas adultas: Español como Lengua Extranjera, alfabetización, formación socioeducativa, formación para el empleo...
- mediación con las familias, con los menores, con el profesorado; traducción e interpretación...
- sensibilización en el ámbito escolar
- formación de profesionales: profesorado, voluntariado, personal de la Administración, etc.

Desarrollo de programas estatales dependientes de la Dirección General de Migraciones del Ministerio de Empleo y Seguridad Social:

- Programa de participación de las familias inmigrantes en la Comunidad Educativa.
- Siempre hay tiempo, programa de conciliación de la vida personal y la formativa.

Dependientes del Ministerio de Educación:

- Programa de refuerzo lingüístico y educativo con alumnado inmigrante y refugiado

Siempre hay tiempo. Alumnado destinatario

El perfil de personas beneficiarias del proyecto se corresponde con nacionales



de terceros países con autorización de residencia en España, especialmente aquellas personas que presentan dificultades para conciliar su vida personal, familiar y formativa. Las personas acceden a los cursos a través de demandas realizadas en la propia entidad, derivaciones desde otras instituciones o por iniciativa propia tras conocer la oferta formativa. En el caso de la formación online, el acceso a los cursos se efectúa a través de un formulario de inscripción que se encuentra disponible en la propia plataforma así como en la web de Accem, por lo que el alumnado inscrito en estos cursos procede de lugares diversos de la geografía española.

Acciones que incluye el programa.

El proyecto se vertebra a través de actividades formativas que facilitan un acercamiento a la lengua, la sociedad y la cultura españolas mediante medidas de conciliación de la vida personal, formativa, laboral y familiar. Todas las acciones se desarrollan en horarios compatibles con la vida personal y familiar: combinados con el horario escolar, mediodía, cursos intensivos, fines de semana, etc. y consisten en:

- Cursos de Español como Lengua Extranjera.
- Cursos y talleres de formación socioeducativa con temática variada:
 - conocimiento sociocultural de España
 - igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres
 - sensibilización medioambiental.

Las actividades formativas se organizan en tres modalidades: presencial, semipresencial y a distancia.

Actividades presenciales

Puesto que todos los talleres o cursos van especialmente dirigidos a aquellas personas con cargas familiares y dificultades de conciliación de la vida formativa y personal, se oferta la posibilidad de que las personas puedan acudir a las clases de Español como Lengua Extranjera y talleres de formación socioeducativa acompañadas de los menores a su cargo que aún no están escolarizados. Estos grupos se denominan familiarmente de “mamás, papás y bebés”.

Los niveles de formación en Lengua y cultura españolas se adaptan al Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (Consejo de Europa, 2002). Las actividades lingüísticas se articulan en torno a varios ejes temáticos: Las presentaciones y la identificación personal; El entorno y la ciudad en la que vivo; El consumo. Las compras; Sanidad: Salud y estado físico; La igualdad entre hombres y mujeres, la perspectiva de género. (Transversal); La vivienda.; El trabajo.; El medioambiente (transversal); El ocio y el tiempo libre; La organización política y territorial de España. (Transversal).

Actividades semipresenciales

La formación en Español como Lengua Extranjera se imparte, además, en modalidad semipresencial. Los apoyos se realizan en horario adaptable y de forma grupal, en formaciones muy reducidas que permiten el desarrollo de aprendizaje cooperativo.

Las sesiones presenciales sirven para la aclaración de dudas y la orientación del aprendizaje autónomo a través de Internet. Las actividades sirven como refuerzo a los y las estudiantes que están realizando la formación online y necesitan apoyo. Previamente y durante todo el proceso se organizan talleres de alfabetización digital para aquellas personas que lo precisan.

Formación online.

Dentro de este programa se incluyen acciones formativas online que se pueden realizar a distancia a través del acceso a Internet. Existe oferta formativa en lengua española para personas extranjeras y en diferentes niveles (tres en concreto hasta el momento de redacción del presente texto), así como cursos específicos de conocimiento constitucional y sociocultural de España.

El curso online de español como segunda lengua tiene por objeto la iniciación en la lengua española y se desarrolla a lo largo de quince semanas.

El curso online de español de nivel básico incluye módulos formativos específicos, de diez horas, que se corresponden con los transversales del programa genérico y que se pueden cursar de manera independiente:

- *Perspectiva de género:* se trabaja la igualdad entre hombres y mujeres.
- *Sensibilización medioambiental:* se profundiza en el cuidado del planeta y la conciencia medioambiental.
- *Organización política y territorial de España:* la atención se centra en el conocimiento del país de acogida, su geografía, su organización, aspectos culturales, etc.

El curso de profundización, denominado de Lengua y Cultura españolas, va dirigido a aquellas personas que ya han realizado el básico o a aquellas que cuentan con una mayor competencia comunicativa en castellano y están interesadas en ahondar en contenidos relativos a la Geografía, la Historia o la Literatura españolas.

En respuesta a una insistente demanda, se lleva a cabo un curso específico sobre conocimiento constitucional e sociocultural basado en los contenidos publicados por el Instituto Cervantes para los exámenes conducentes a la obtención de la nacionalidad española.



Metodología.

La metodología se basa en los principios del constructivismo, entendida como una acción constructiva en la que los sujetos componen y entienden los eventos, conceptos y procesos basándose en su propia experiencia, y con actividad e interacción con los demás. El aprendizaje resulta significativo partiendo siempre de los conocimientos previos.

En todas las acciones formativas se fomenta que las personas participantes se familiaricen con la realidad española, con sus costumbres y manifestaciones culturales, con las nociones básicas de su geografía, de su historia y su organización social e institucional. Se presta especial atención a la diversidad cultural de España y a la educación en valores de convivencia democrática. Se invita al alumnado a reflexionar sobre las posibles similitudes y diferencias respecto a la cultura de su país de origen, a valorar ambas y a reconocer el enriquecimiento que supone la aproximación a pautas culturales nuevas sin renunciar a las propias.

Gracias a los recursos multimedia el aprendizaje se realiza de manera dinámica. Para los cursos a distancia se utiliza la plataforma Moodle¹⁴³. Es una herramienta de gran utilidad en el ámbito educativo, ya que facilita tanto la gestión de cursos totalmente virtuales, como la utilización de un espacio en línea para dar apoyo a las clases presenciales. Esta plataforma permite desde una utilización básica de la misma (como repositorio de recursos para el alumnado) a un completo uso como espacio de aprendizaje para interactuar, acceder a los contenidos, realizar webquest, etc. La utilización de una plataforma que contiene módulos de tareas, recursos, cuestionarios, encuestas, foros, consultas y wikis posibilita el aprendizaje activo, interactivo y con alta demanda cognitiva, a la par que fomenta el trabajo autónomo, potencia la enseñanza mediante la búsqueda y refuerza la construcción del propio conocimiento del alumnado, la metacognición y el aprender a aprender, todo ello utilizando las NTIC. Se ha tenido muy en cuenta la heterogeneidad del alumnado al que se dirige el proyecto, tanto en el diseño de los contenidos y actividades como en el desarrollo de los cursos. Los y las aprendices trabajan de forma autónoma y al ritmo que les resulta conveniente y cuentan con un seguimiento estrecho y personalizado (individual) para orientarles en su proceso de aprendizaje. El material de cada bloque formativo o taller se organiza en un número determinado de sesiones, si bien el tiempo dedicado a cada sesión o actividad varía según diferencias individuales.

La flexibilidad del proyecto, condicionada por la disponibilidad de docentes o del voluntariado, contempla la posibilidad de apoyos individuales para aquel alumnado que precise una atención específica. Se trata de una formación flexible que permite el aprendizaje independiente y la personalización de ritmos de trabajo y tiempo de dedicación. Se enmarca, por tanto, en los parámetros de una educación inclusiva y de calidad.

¹⁴³ La plataforma puede consultarse en www.accemformacion.org

EVIDENCIAS

El proyecto inició su andadura en el 2015. En ese primer año tomaron parte activamente en el mismo 108 personas (59 de ellas en la formación online). Se organizaron cuatro cursos de Español como Lengua Extranjera; diecisiete talleres de alfabetización digital, treinta y dos talleres o cursos de carácter transversal, dos cursos intensivos los sábados y se mantuvieron a lo largo de todo el año, ininterrumpidamente, tres grupos diferenciados de conciliación uno en horario al mediodía y dos de asistencia con criaturas a cargo.

En el año 2016 se organizaron más de setenta cursos y talleres, participaron 133 personas diferentes en las formaciones (378 en total) y de ellas, 62 lo hicieron online.

Cualitativamente, podemos destacar los siguientes resultados en las personas participantes en las actividades formativas:

- Mayor accesibilidad a la información y formación a través de diferentes alternativas.
- Mejora de los procesos de intercambio de las informaciones, opiniones, intereses, etc.
- Visibilidad más precisa, dinámica y optimizada de los recursos comunitarios disponibles en el territorio así como del propio contexto de acogida.
- Refuerzo de la convivencia intercultural a través de mecanismos y espacios de participación.
- Desarrollo de la competencia digital necesaria en la sociedad de la información en donde nos movemos.
- Reducción de la brecha digital en el colectivo.
- Mejora de la conciliación familiar, laboral y formativa.
- Mayor sensibilización medioambiental y en la equidad de género.

CONCLUSIONES

La realización de las actividades que se enmarcan en este programa han supuesto una autentica innovación en los procesos formativos habituales, lo que ha propiciado el poder dar una atención más personalizada adaptada a las necesidades de las personas con las que trabajamos. Las personas inmigrantes presentan las mismas dificultades que el resto de la población a la hora de acceder a los recursos formativos cuando están trabajando o bien tienen familiares a su cargo, siendo pocas las opciones de las que disponen las personas interesadas en formarse. Por su parte, el hecho de permitir acudir a las clases con los menores ha supuesto un desahogo a las madres que



tienen la necesidad de aprender el idioma para su comunicación diaria, y que no podían hacerlo debido a la ausencia de redes familiares de apoyo.

El acceso a la formación a través de la tecnología implica no solo aprendizaje, sino una forma diferente de relacionarse y permite el aprendizaje ubicuo, la posibilidad de acceder a la información en cualquier momento y lugar, la interacción con pares y expertos y las oportunidades de aprendizaje a través de fuentes variadas. Una nueva dimensión que trasciende el espacio físico y convierte a este proyecto en un modelo de educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aréa, M; Martín, A. y Vidal, f. (2012): *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Ariel. Fundación Telefónica.

Bouza, Fermín (2003). Tendencias a la desigualdad: la brecha digital en España. En Tezanos, J,F., Tortosa., Alaminos. *Tendencias en desvertebración social y en políticas de solidaridad*. (pp. 93-121).Madrid: Ed. Sistema. Recuperado (10.02.2017) de <https://goo.gl/3mjNW8>

Comisión Europea (2010). *EUROPA 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* .Bruselas: Comisión Europea. Recuperado (10.02.2017) de <https://goo.gl/fWyoF7>

Consejo de Europa (2002)., *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativas. “Voz y Quebranto”. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, No. 2. Recuperado (10.02.2017), de <https://goo.gl/a4tDMI>

Gutiérrez, A. y Tiner, K. (2012). «Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital». En *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38, 2012, pp 29-31.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra. Recuperado (10.02.2017)de <https://goo.gl/Z8hEtW>

Travieso, J.L. y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *OC Papers. Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, 6, (pp. 1-9). Recuperado (10.02.2017) de <https://goo.gl/ISlNqd>

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. DIFICULTADES COMUNICATIVAS Y VOCABULARIO

Alonso Méndez, Isabel

Universidad de La Laguna, España
e-mail: ialonsom@ull.edu.es

Resumen. El objetivo de este trabajo de investigación, lejos de ser un estudio sobre el proceso de aprendizaje del vocabulario, es encontrar respuestas a algunas reflexiones en torno a los diferentes modos de estructurar el trabajo en vocabulario y, a su vez, observar el grado de influencia que puede generar una intervención sobre una muestra de personas adultas con discapacidad intelectual del Complejo Acamán. Se presenta un marco de referencia, sobre el cual versan diferentes planteamientos teóricos sobre nuestro tema y campo de estudio. Posteriormente, explicamos en qué consistió el desarrollo de la intervención, para poder desembocar en una serie de resultados que extraemos de varios instrumentos de recogida de información: pruebas psicopedagógicas a los alumnos (ITPA y Peabody), entrevistas a profesionales, cuestionarios a familias y registro anecdótico del desarrollo de la intervención. Por último, aportamos las conclusiones del estudio, entre las que destacamos la importancia de planificar la enseñanza del vocabulario; la contribución de una intervención específica en vocabulario a mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos, quienes muestran una alta motivación por participar en ella; y, a su vez, las expectativas positivas que manifiestan los profesionales y las familias hacia los efectos de la intervención.

Palabras clave: vocabulario, dificultades comunicativas, discapacidad intelectual.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El presente trabajo surge del interés por descubrir las necesidades y carencias, a través de las observaciones no guiadas y las intervenciones prácticas del aula, que presentan los alumnos de un centro especial de Educación en un aspecto fundamental como es la comunicación. De este modo, partiendo de sus necesidades, focalizamos un objetivo por el que investigar, intervenir y analizar para poder obtener una serie de resultados que puedan determinar el avance o la evolución del aprendizaje de estos alumnos, específicamente en cuanto al vocabulario, y destacar la importancia que tiene el aprendizaje del vocabulario para el desarrollo de destrezas y habilidades comunicativas, en este colectivo.

Por tanto, el trabajo ha consistido en: 1) la evaluación inicial de la competencia comunicativa de los alumnos, para comprobar su nivel comunicativo inicial, 2) diseñar y llevar a cabo la intervención psicopedagógica, desarrollando actividades y programas para mejorar su competencia comunicativa y 3) la evaluación final, para concretar la evolución del alumno y observar los resultados de la intervención aplicada. No obstante, previamente debemos profundizar en el campo de estudio y entender que las habilidades comunicativas se podrían considerar los cimientos principales en la construcción de la interacción social por parte de los individuos, principalmente de los niños.

Según Acosta y Moreno (2007) el proceso gradual por el que niños y niñas participan, comienza por el aprendizaje de los mecanismos comunicativos para, posteriormente, acceder a las estructuras lingüísticas que son necesarios para ampliar y extender sus habilidades comunicativas y lograr el éxito en los diferentes escenarios sociales en los que participan

En general, según Acosta (2004), se podrían distinguir tres hechos importantes en toda la actividad funcional de niños y niñas. En primer lugar, al término del primer año de vida, los niños/as logran la capacidad para coordinar esquemas de interacción. En segundo lugar, desencadenan buena parte de las funciones comunicativas. Y, en tercer lugar, van organizando las funciones comunicativas junto a otros medios expresivos como las palabras y oraciones, es decir, el lenguaje.

Haciendo un breve repaso por los conceptos básicos sobre la Discapacidad Intelectual, vemos que según el DSM-V (APA, 2014), se sustituye el término de retraso mental por el de Trastorno del Desarrollo Intelectual (TDI) y se define como “un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (p.33). En su clasificación, los diversos niveles de gravedad se definen basándose en el funcionamiento adaptativo, y no en las puntuaciones de cociente intelectual (CI), (como hasta ahora se venía estableciendo): TDI Leve, TDI Moderado, TDI Grave, TDI Profundo, Retraso Global del Desarrollo.

Centrándonos en la discapacidad intelectual moderada, la estructura del lenguaje hablado es semejante a la que correspondería a etapas anteriores del desarrollo en el niño normal. Llegan a hablar y aprender a comunicarse de formas diversas, aunque les resulta complejo expresarse con palabras y utilizar formulaciones verbales correctas. Su vocabulario es limitado, pero, en ocasiones, cuando el ambiente es lo suficientemente acogedor, familiar y motivador, el niño puede ampliar sus conocimientos de lenguaje y expresión. De hecho, en cuanto al plano social, se manejan con dificultades, aunque en un grupo estructurado pueden desenvolverse con cierta autonomía.

Finalmente, destacando el plano semántico, como nuestro principal ámbito de estudio, podemos observar que las personas con discapacidad intelectual presentan debilidades ante una serie de procesos cognitivos, que les dificultan el conocimiento y significado de nuevas palabras, ampliación de su léxico, comprensión de enunciados... entre otros, que afectan y provocan un retraso en la adquisición de vocabulario, generando un desarrollo más lento que el de otras personas con un desarrollo estándar.

OBJETIVOS

El objetivo principal de nuestro trabajo es analizar el desarrollo y la influencia de un programa de intervención psicopedagógica de vocabulario en los usuarios con Discapacidad Intelectual del Centro Ocupacional Benito Menni, dentro del Complejo Acamán.

Para la consecución de nuestro objetivo general, hemos planteado los siguientes interrogantes:

- ¿Qué evolución presentan los usuarios tras un programa de intervención psicopedagógica en vocabulario?
- ¿Qué expectativas muestran los profesionales del Centro Ocupacional hacia la intervención psicopedagógica de vocabulario?
- ¿Qué expectativas muestran las familias de los usuarios hacia la intervención psicopedagógica de vocabulario?
- ¿Qué propuestas de mejora se pueden llevar a cabo en la intervención psicopedagógica de vocabulario?

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Diseño de la investigación

Para abordar nuestro estudio y poder dar respuesta a los interrogantes ya mencionados en el apartado anterior, hemos diseñado una investigación descriptiva, dado que nuestro propósito se centra en recoger, explorar y analizar relaciones. Para



ello, será necesario asociar y comparar un conjunto de datos que nos permitan obtener información relevante. Y, planteamos como principal objetivo metodológico, describir sistemáticamente hechos y características de una población dada (en nuestro caso, los usuarios del Centro Ocupacional Benito Menni, sus respectivas familias y los profesionales del centro) o área de interés (la intervención psicopedagógica de vocabulario) de forma comprobable (Colás, 1994).

Muestra

La población objeto de estudio son los alumnos con Discapacidad Intelectual Moderada, del Centro Ocupacional Benito Menni, el cuál forma parte del Complejo Acamán situado en La Laguna (S/C de Tenerife).

La muestra de la investigación, basada en las consideraciones de la logopeda y la integradora social y en las capacidades de los alumnos (tipo de discapacidad y nivel comunicativo), queda compuesta por: 8 usuarios con discapacidad intelectual, 7 mujeres y 1 hombre de edades comprendidas entre 21 y 38 años, del Centro Ocupacional Benito Menni, 8 familiares de los alumnos y 4 profesionales del centro: logopeda, integradora social, psicóloga y monitora de taller.

Instrumentos de recogida de información

Para llevar a cabo la recogida de la información necesaria en el estudio, empleamos cuatro instrumentos (entre los cuáles diseñamos tres instrumentos *ad hoc*): 1) Pruebas psicopedagógicas: Peabody e ITPA, 2) Entrevistas a los profesionales (consta de 15 preguntas, clasificadas en diferentes categorías), 3) Cuestionarios a las familias (consta de 15 preguntas, con opciones de respuesta cerradas de escala, según su naturaleza, de opinión) y 4) Registro anecdótico de las sesiones.

Aplicación de la intervención psicopedagógica

Nos hemos centrado en desarrollar una intervención adaptada al nivel de comunicación, a la capacidad de comprensión y expresión oral y al nivel de vocabulario de dichos alumnos. Para ello, tras la evaluación inicial de su vocabulario mediante las pruebas psicopedagógicas Peabody e ITPA hemos procedido a la identificación de sus edades equivalentes y de los campos semánticos más básicos a ser trabajados para poder establecer el diseño de la intervención. Dichos campos semánticos han sido: 1) conceptos básicos de lugar, tamaño y longitud, 2) el cuerpo, 3) los animales, 4) las frutas, 5) profesiones, 6) la casa y 7) la naturaleza.

Análisis de la información

Para las pruebas psicopedagógicas (ITPA y Peabody), hemos empleado el

programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 19, con el objetivo de comprobar si la evolución de los participantes, antes y después de la intervención, ha sido significativa. Para ello, emplearemos la Prueba de Wilcoxon.

Para proceder al análisis de las entrevistas a los profesionales, se ha llevado a cabo el procedimiento del Análisis de Contenido, en seis categorías: 1) Percepciones sobre el trabajo del vocabulario, 2) Metodología del trabajo del vocabulario en el centro, 3) Nivel comunicativo de los alumnos, 4) Evolución del alumnado, 5) Necesidades de los alumnos y 6) Propuestas de mejora hacia este tipo de intervenciones.

Respecto a los cuestionarios, para analizar los datos recogidos de los cuestionarios a los familiares, también nos serviremos del programa SPSS, realizando un análisis de las frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas por el familiar de cada usuario.

Y, por último, en cuanto al registro anecdótico, para la realización del análisis posterior de toda la información narrada, hemos considerado necesario establecer un Análisis de Contenido. Por lo cual, hemos diseñado y estructurado una matriz, proponiendo las siguientes categorías: 1) Actitud del alumno, 2) Comunicación e interacción con los demás y 3) Propuestas de mejora.

EVIDENCIAS

Para fundamentar los resultados, hemos considerado necesario el diseño de una tabla que nos permita triangular toda la información obtenida a través de los diferentes instrumentos empleados, con la intención de obtener una perspectiva global de los resultados de la investigación. Por lo que, a continuación, presentamos el Proceso de Triangulación.

Comenzamos analizando el nivel comunicativo del alumnado y podemos ver que, en general, manifiestan un vocabulario limitado, dados los contenidos trabajados y las opiniones de los familiares y profesionales, quienes recalcan el empleo de vocabulario sobre intereses restringidos. Asimismo, a través de los resultados de las pruebas psicopedagógicas, esto se comprueba dado que se ubican en el período de edad equivalente de los 6 a los 12 años, según la prueba Peabody y desde los 3 a los 5 años, respecto a la prueba ITPA.

Sobre la actitud del alumno, se señala la participación y la atención como dos componentes principales que van evolucionando en cada sesión, además de su creciente interés por las dinámicas, según afirman las profesionales.

Por otra parte, en cuanto a los beneficios, destacamos una variedad de los mismos, que recogemos de las entrevistas, cuestionarios y el registro anecdótico, los cuáles coinciden en numerosas ocasiones: mayor espontaneidad comunicativa, interacción con sus compañeros, mayor motivación a participar en la intervención, notable desinhibición, concentración en sus tareas, etc. Asimismo, las familias



coinciden en que la intervención beneficiará favorablemente al alumnado y, respecto al registro, este contempla que se ha favorecido bastante a sus habilidades comunicativas y a la interacción con sus iguales.

	Pruebas psicopedagógicas (alumnos)	Entrevistas (profesionales)	Cuestionarios (familias)	Registro anecdótico (alumnos)
Nivel comunicativo general	Según la edad equivalente a su nivel de vocabulario correspondiente, mediante la prueba <i>PEABODY</i> , se enmarca un período de 6 a 12 años y, según la prueba <i>ITPA</i> , de 3 a 5 años, aprox.	Vocabulario muy básico y limitado a sus propios intereses restringidos.	Algo limitado.	Limitado y reducido a palabras básicas de uso frecuente
Actitud del alumnado		Buena predisposición y motivación al ser participe de la intervención.	En ocasiones, es comunicativo.	Muy participativos y atentos. Muestran buena predisposición e interés por las dinámicas.
Beneficios de la intervención	Al observar el aumento de las medias de las pruebas, tras la prueba final, podemos afirmar que ha habido beneficio.	Se destacan numerosos beneficios, entre ellos: mayor espontaneidad comunicativa, mayor motivación, desinhibición y concentración en sus tareas.	Habrà mucha evolución de los usuarios, tras la intervención.	Se favorecen sus habilidades comunicativas y la interacción con sus iguales, además de fomentar su desinhibición, la espontaneidad, motivación e interés por aprender.
Expectativas de la intervención		Necesidad de trabajar sus habilidades comunicativas, tras sus dificultades en este ámbito Muy buenas expectativas manifestadas.	Muy positivas.	Buenas expectativas, tanto al inicio como durante su desarrollo.
Evolución del alumnado	Ha habido una evolución significativa, comprobada a través de la Prueba <i>WILCOSON</i> para muestras no paramétricas, en los resultados de las pruebas psicopedagógicas administradas.	Perceben una notable evolución, mediante los beneficios que señalan, como: desinhibición, motivación, espontaneidad...	Perceben que podrían encontrar mucha evolución en los usuarios.	Se percibe una mejora de la memoria de trabajo y un enriquecimiento de su vocabulario, así como una mayor atención e interacción con sus compañeros.
Propuestas de mejora		Sería aprovechable y productiva una intervención que trabaje la "autodeterminación" de los usuarios, pues es un ámbito de trabajo muy necesario y básico en su vida diaria.		Emplear más tiempo en las sesiones de trabajo, así como la puesta en marcha de otra intervención contigua, que amplíe los contenidos trabajados, con mayor número de actividades atractivas y significativas para ellos.

Tabla 1. Triangulación de los datos obtenidos por los instrumentos.

Respecto a las expectativas hacia la intervención, en general han sido muy buenas tanto por parte de las familias como de los profesionales, pues según estos últimos existe la necesidad de establecer una intervención de estas características. Al igual que las familias y profesionales, en el registro anecdótico se confirman las buenas expectativas brindadas a la intervención.

En cuanto a la evolución de los usuarios, al inicio las familias manifestaban su opinión, considerando que la intervención podría desencadenar algo de evolución por parte de los usuarios y, tras el desarrollo de la misma, en el registro anecdótico, se señala una evolución, respecto a una mejora en la memoria de trabajo, un enriquecimiento del vocabulario, así como una mejora de la atención y la interacción con sus iguales. Además, mediante las pruebas psicopedagógicas, se determinó una evolución significativa.

Finalmente, podemos exponer una serie de propuestas de mejora, sugeridas por parte del análisis del registro anecdótico de las sesiones y otras sugeridas por parte de los profesionales, tales como: 1) Trabajar "la autodeterminación", al contemplarse

este ámbito como una verdadera necesidad de los usuarios; 2) El empleo de mayor tiempo en las sesiones de trabajo; 3) La ampliación del número de alumnos que puedan participar y beneficiarse de ella; Y, 4) el desarrollo de otra intervención contigua, en la que se amplíen los contenidos trabajados y se presenten variedad de actividades similares, que sean atractivas, significativas y trascendentales para ellos.

CONCLUSIONES

Nuestro estudio no solo intenta reflejar la importancia de la planificación de la enseñanza del vocabulario, sino también analizar el tipo de intervención planteada para que, una vez obtenidos los resultados, podamos comprobar si ha resultado productiva para los participantes. Y, de hecho, tras el análisis de los resultados, hemos podido observar el óptimo desarrollo de la intervención sobre el trabajo del vocabulario con el alumnado, al producirse una notable evolución en ellos, que se ha podido constatar en los resultados de las pruebas psicopedagógicas, las cuales han determinado y corroborado el avance de los alumnos, a través de la significatividad estadística obtenida.

En segundo lugar y en relación a lo anterior, destacamos cómo el vocabulario es un aspecto primordial e importante, a la hora de desarrollar en los alumnos sus habilidades comunicativas, así como mejorar la lectura comprensiva (Suárez, Moreno & Godoy, 2010). No obstante, el vocabulario es un componente del lenguaje muy poco trabajado a nivel académico, pues no se llega a percibir y contemplar como un ámbito de trabajo a enseñar sino, más bien, como un elemento transversal de aprendizaje.

En tercer lugar, mencionamos las propuestas de mejora por las pautas, ideas o, incluso, estrategias que nos pueden ofrecer para iniciar nuevas intervenciones con estos alumnos, partiendo de los resultados obtenidos, de los contenidos adquiridos y de los conocimientos previos, así como intereses de cada uno de los participantes, para continuar el proceso de enseñanza del vocabulario, de una forma continua, significativa y más productiva.

Por otra parte, respecto a las posibilidades del estudio, si se brindara la oportunidad y, disponiendo de mayor tiempo de dedicación para investigar, podríamos optar por realizar una ampliación del mismo, seleccionando una muestra más amplia y, además, valorando otros ámbitos del lenguaje como la fonología, la comprensión, la pragmática... tal y como proponen Acosta y Moreno (2007).

En definitiva, podemos afirmar que el estudio de las habilidades comunicativas en relación a este colectivo, es un tema de interés que atrae por sus diferentes posibilidades de investigación, a la vez que nos permite plantear variedad de interrogantes hacia el aprendizaje de estas personas, en relación al desarrollo de intervenciones que permitan fomentar sus habilidades básicas y que contribuyan a mejorar su calidad de vida.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Rodríguez, V. (2004): *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Ars Médica-STM Editores.
- Acosta Rodríguez, V. & Moreno Santana, A. (coords.) (2007): *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Materiales Curriculares. Cuadernos de Aula*. Santa Cruz de Tenerife: Canaricard.
- Aitchitson, J. (1987): *Words in the mind: an introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Asociación Americana de Psiquiatras (APA) (2014): *DSM-V. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Washington D.C.: Panamericana.
- Cassany, D. y otros. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.
- Colás Bravo, M. P. (1994). La metodología cualitativa en España. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 46.
- Galeote, M., Soto, P., Sebastián, E., Rey, R., & Checa, E. (2012). La adquisición del vocabulario en niños con síndrome de Down: datos normativos y tendencias de desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 111-122.
- Luceño Campos, J. L. (1994). *Didáctica de la lengua española*. Alcoy: Marfil.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson.
- Pérez Daza, M. A. (2010). La enseñanza del vocabulario en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, nº 34, 1-9.
- Pérez Pérez, E. (2013): *Diagnóstico e intervención en las dificultades evolutivas del lenguaje oral*. Barcelona: Lebon.
- Suárez Muñoz, A; Moreno Manso, J. M. & Godoy Merino, M. J. (2010): Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe: Revista sobre Lectura y Escritura*, 1, 0-10.
- Verdugo Alonso, M. A. & Gutiérrez Bermejo, B. (2009). *Discapacidad Intelectual*. Madrid: Pirámide.
- VV.AA. (2001): *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Vol. I*. Málaga: Aljibe.

LA ACCESIBILIDAD DE INVIDENTES, SORDOS Y RECLUSOS AL PATRIMONIO ARTÍSTICO DEL MUSEO DEL PRADO: OBJETIVOS Y ACCIONES DEL CONSORCIO MUSACCES

**González Zymla, Herbert¹, Salvador González, José María²
Ibáñez Palomo, Tomás³, Casas Calvo, Nicolás Javier⁴**

Departamento de Historia del Arte I (Medieval),
Universidad Complutense de Madrid, España

¹e-mail: hgonzale@ucm.es, ² e-mail: jmsalvad@ghis.ucm.es,

³ e-mail: tibanez@ucm.es, ⁴ njcasas@ucm.es

Resumen. Ante el reto de hacer accesibles los tesoros culturales del Museo del Prado a grupos con especiales condiciones de accesibilidad, como invidentes, sordos y reclusos, el Grupo de Investigación CAPIRE, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, organizó el Consorcio MUSACCES con motivo de participar en una Convocatoria pública de la Comunidad de Madrid para Ayudas a la Investigación. MUSACCES quedó constituido inicialmente por un equipo interdisciplinar e interinstitucional con más de 90 profesionales, especialistas en diversas áreas humanísticas, científicas y tecnológicas, los cuales están adscritos a ocho Grupos de Investigación de siete Facultades pertenecientes a la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). La presente comunicación pretende exponer ante la comunidad de objetivos que nos hemos marcado y las acciones hechas y previstas.

Palabras clave: Historia del Arte, Museo del Prado, MUSACCES, CAPIRE.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

1.1. El problema

Es bien conocido el grave problema que las personas con accesibilidad especial –como los invidentes, los sordos, las personas con discapacidad intelectual o con movilidad reducida– confrontan en su legítimo derecho y absoluta necesidad de acceder a la educación y a la cultura en igualdad de oportunidades respecto a las que gozan quienes son consideradas personas “normales”.

Semejante problema ha adquirido tan gran dimensión y reviste tal importancia que la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad pide en su artículo 24 garantizar el derecho a la educación, al desarrollo pleno de la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas que presenten alguna discapacidad de cualquier tipo, sensorial, motriz o intelectual.

Esto implica necesariamente un profundo cambio de paradigma educativo, que está exigiendo a las Universidades –siendo como son motores privilegiados del cambio social– efectuar grandes transformaciones en su sistema y sus instrumentos de enseñanza/aprendizaje, con el propósito de contribuir activa y eficientemente al desarrollo y bienestar de la sociedad en general, de los estudiantes en particular y, de modo muy especial, de aquellos que tienen algún tipo de discapacidad.

No en vano el conocimiento y la cultura son el principio activo de las personas individuales, los colectivos organizados y la sociedad en general. Sobre la base de tal premisa, la adquisición y el disfrute de los mayores niveles posibles en educación, conocimiento y cultura constituyen un reto para toda persona con discapacidad, en su justificado deseo de contribuir con sus propios talentos al progreso y al bienestar de la sociedad a la que pertenecen.

Uno de los aspectos de ese problemático acceso a la educación y la cultura que las personas con discapacidad han tenido hasta ahora es precisamente el de sus grandes dificultades para acceder y apreciar los tesoros culturales de los Museos. Ante semejante coyuntura, el Grupo de Investigación CAPIRE, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, organizó el Consorcio MUSACCES con motivo de participar en una Convocatoria pública de la Comunidad de Madrid para Ayudas a la Investigación. Superando en forma creativa los convencionales requerimientos de dicha convocatoria, MUSACCES quedó constituido inicialmente por un equipo interdisciplinar e interinstitucional de 82 profesionales (hoy somos ya más de 90) especialistas en diversas áreas humanísticas, científicas y tecnológicas, los cuales están adscritos a ocho Grupos de Investigación de siete Facultades pertenecientes a la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universidad nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

El proyecto propuesto por MUSACCES fue altamente valorado (pues quedó segundo, con escasa diferencia respecto al primer clasificado) y generosamente financiado por la Comunidad de Madrid con una asignación presupuestaria de 205.005,90 euros para el trienio 2016-2018. El motivo de tan alta evaluación e interés

por parte de la CAM se debió al hecho de que MUSACCES diseñó su proyecto con el objetivo esencial de facilitar, con los más modernos y eficaces recursos tecnológicos, el acceso intelectual al patrimonio artístico-cultural del Museo del Prado a tres colectivos de especial accesibilidad: invidentes, personas sordas y reclusos en instituciones penitenciarias.

Con el propósito de cumplir la obligación moral de satisfacer las necesidades educativas y culturales de estos tres grupos, MUSACCES integró en su equipo a especialistas de alto nivel en contenidos histórico-artísticos, y sobre todo a expertos en áreas específicas de la ingeniería, las aplicaciones informáticas y las TICs, el braille y la lengua de signos, para lograr hacer intelectualmente accesibles a esos colectivos los contenidos artísticos mediante tales recursos tecnológicos.

Además de esta colaboración interinstitucional de los diversos especialistas de los grupos de investigación de la UCM, la UNED y la UAM, nuestro Consorcio cuenta con el apoyo del Museo del Prado, la Cátedra Vodafone de Accesibilidad (Fundación Vodafone) y otros organismos que representan los intereses de los invidentes (ONCE), las personas sordas (Federación de Personas Sordas de la Comunidad de Madrid, FeSorCam), y los reclusos (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior).

Para llevar a feliz cumplimiento nuestros objetivos fundamentales, hemos estructurado la estrategia de investigación sobre cuatro pilares complementarios: el primero consiste en detectar, mediante encuestas diseñadas para esos tres colectivos, las necesidades e intereses específicos de cada uno de ellos respecto al patrimonio cultural del Museo del Prado; el segundo consiste en diseñar, crear y testar aplicaciones informáticas, sistemas virtuales y otras modernas TICs adaptadas para cada uno de esos tres grupos de accesibilidad excepcional; el tercero consiste en acoplar esos nuevos recursos tecnológicos a los contenidos artísticos seleccionados por cada colectivo entre las colecciones del Museo del Prado, para organizar recorridos temáticos, adaptados a las necesidades e intereses de cada colectivo especial; el cuarto consiste en establecer una red internacional de instituciones académicas y museísticas y de expertos en discapacidad, cultura accesible e inclusión social, la cual (red) nos permita promover y difundir con alcance mundial iniciativas tendentes a facilitar el acceso intelectual a la educación, el arte y la cultura a colectivos con necesidades especiales de accesibilidad.

1.2. Revisión de la literatura

No es posible intentar siquiera esbozar en los breves límites de esta Comunicación un Estado de la Cuestión de los incontables estudios publicados sobre discapacidad funcional, inclusión social, universidad inclusiva, sociedad incluyente y accesibilidad al arte. Caso interesante al respecto es el libro colectivo editado en 2003 por E. Salzhauer Axel y N. Sobol Levent, *Art beyond Sight. A resource guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. Centrándose en la disfuncionalidad visual, los diversos



especialistas que colaboran en este libro (psicólogos, docentes, conservadores de museos, estudiantes de arte, artistas, etc., algunos de ellos invidentes) exponen desde su específica actividad profesional estrategias innovadoras para que quienes tienen problemas de visión puedan apreciar el arte: entre tales estrategias sobresalen la experiencia táctil de la obra de arte, descripciones verbales (audioguías), dramatización, talleres de creatividad en el arte, etc.

Permítasenos, a título de ejemplos, otras breves referencias a algunos trabajos publicados recientemente en España. María Dolores Ruiz de Lacanal (2004), en el artículo “Discapacidad y sociedad: Un programa educativo en el Museo dirigido a personas con discapacidad visual”, expone el programa didáctico que ella, como profesora de Museología y Legislación Artística en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla, realizó en el Museo Arqueológico de Sevilla con los alumnos del Colegio Luis Braille de Sevilla, todos ellos niños y jóvenes con discapacidad visual.

En 2011 la revista *ICOM España Digital* dedicó su nº 2 al *dossier* monográfico *Museo e inclusión social*, en el que varios autores exponen las iniciativas de accesibilidad especial emprendidas por museos e instituciones culturales de España, como la Fundación Miró, el Museo de Ciencias Naturales de Valencia, el Museo Nacional de Antropología (Madrid), el Museo Reina Sofía, el Museo Tiflológico (de la ONCE) y otros museos nacionales. En el mencionado número de *ICOM España Digital*, el conservador Pedro J. Lavado (2011) esboza en su artículo “Museos para todos”: Accesibles, inclusivos y multiculturales” una panorámica sucinta sobre iniciativas de museos españoles en este delicado asunto.

En su artículo “La accesibilidad en el Museo desde una perspectiva sociológica”, Cristina Álvarez de Morales Mercado (2013) plantea la necesidad de hacer accesibles los espacios museísticos desde cualquier aspecto para facilitar el acceso a la cultura de cualquier persona, independientemente de sus discapacidades. La autora describe los tipos de accesibilidad, y pone como ejemplo el proyecto piloto del Museo Reina Sofía para acercar la cultura a cualquier grupo social.

Silvia Soler Gallego y Javier Chica Núñez (2014), en el artículo “Museos para todos: evaluación de una guía audiodescriptiva para personas con discapacidad visual en el Museo de Ciencias”, ofrecen los resultados del estudio que efectuaron en el Parque de las Ciencias de Granada con discapacitados visuales, a quienes se facilitó una audioguía creada por los autores en el marco del proyecto TACTO. La evaluación de la guía en los aspectos lingüísticos de sus contenidos, junto con técnicas de observación participante, encuesta y entrevistas, arrojó como resultado que las expectativas y necesidades de cada visitante varían mucho en función de sus características individuales, relacionadas con su nivel de discapacidad y sus hábitos de visita a museos.

OBJETIVOS

Los objetivos esenciales del Consorcio MUSACCES son:

1. Trazar el *status quaestionis* sobre las investigaciones más recientes y relevantes nacionales e internacionales sobre “educación y cultura accesible”, universidad y discapacidad, que buscan potenciar la eficiencia educativa con vistas a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

2. Detectar y analizar los intereses y necesidades de cada uno de los tres colectivos con especial accesibilidad respecto al patrimonio artístico del Museo del Prado.

3. Organizar las líneas temáticas, los recorridos interactivos y las aplicaciones tecnológicas con los contenidos artísticos del Museo para adaptarlos a los productos que se generarán para cada colectivo destinatario según sus intereses y necesidades.

4. Investigar los contenidos temáticos, adaptar las unidades didácticas y programar los sistemas tecnológicos necesarios para los tres citados grupos de accesibilidad especial.

5. Producir, revisar y probar los prototipos de aplicaciones, sistemas y exposiciones que traduzcan los recorridos virtuales adaptados a los invidentes, personas sordas y reclusos.

6. Difundir los resultados entre los principales foros de los tres colectivos destinatarios en particular, y entre los agentes sociales en general.

7. Evaluar cuantitativa y cualitativamente el impacto y grado de satisfacción que en cada colectivo de accesibilidad especial tienen las aplicaciones y visitas virtuales producidas para ellos, buscando mejorar la calidad de los servicios de atención a la discapacidad.

8. Transferir los resultados de la investigación a organismos e instituciones museísticas nacionales y extranjeras organizando un Congreso internacional sobre “Museografía e integración social”, y publicando un libro sobre el tema que fomente el conocimiento de nuevas técnicas, herramientas y experiencias comprobadamente eficaces en este campo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA METODOLÓGICA

El método para cumplir esos objetivos se basa en cuatro estrategias complementarias:

a) Efectuar investigaciones histórico-artísticas para diseñar los contenidos académicos sobre el patrimonio artístico del Prado adaptados para cada uno de esos tres colectivos.

b) Realizar estudios didácticos y encuestas para detectar los intereses y necesidades de cada colectivo específico en este ámbito.

c) Diseñar, producir y testar las aplicaciones y recursos tecnológicos más apropiados para las necesidades de cada colectivo de especial accesibilidad.



d) Adaptar los contenidos histórico-artísticos a las aplicaciones, plataformas y modalidades tecnológicas apropiadas para cada uno de esos tres colectivos.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Como ya se dijo, MUSACCES se basa en la colaboración interdisciplinar de los más de 90 miembros de ocho Grupos de Investigación, entre quienes hay catedráticos, titulares de universidad, profesores contratados doctores, ayudantes, asociados, colaboradores, contratados predoctorales, doctorandos y personal técnico. Cada uno está especializado en una u otra de las áreas de Historia del Arte, Historia, Musicología, Ciencias de la Educación, Museología, Ciencias de la Información, Tecnologías de la Información, Ciencias de la Documentación, Sociología, Psicología, Economía e Informática. Mediante esa integrada colaboración pluridisciplinar e interinstitucional, MUSACCES garantiza la concordante puesta en común de sus capacidades científico-tecnológicas.

Los cinco grupos CAPIRE+A, CAPIRE+B e ICONO-MUS (los tres de la UCM), SICTO (de la UNED) y GREIGA (de las UAM) proporcionan los contenidos histórico-artísticos de los periodos y culturas presentes en el patrimonio del Museo del Prado.

El grupo EARTDI (Aplicaciones del Arte en la Integración Social, de la UCM) brinda sus experiencias pedagógicas en aplicar el arte como terapia al público general y, sobre todo, en educación especial, a colectivos con necesidades específicas de accesibilidad.

El grupo MUSEUM I+D+C, compuesto por profesores-investigadores de la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM y expertos de museos y otras universidades nacionales y extranjeras, desarrolla proyectos de investigación sobre cultura digital y museografía hipermedia, investigaciones aplicadas a la creación y asesoría de museos, acciones culturales hipermedia y transmedia. Su experiencia es fundamental en MUSACCES para hacer llegar el patrimonio artístico del Prado a los tres colectivos con necesidades especiales. Así lo demuestran sus aportes bibliográficos, como Colorado Castellary, 1997; Andrade Pereira, Colorado Castellary & Moreno Sánchez, 2014; Bellido Gant, 2001 y 2007; Moreno Sánchez, 2002; y García Guardia & Menéndez Hevia, 2007.

El grupo multidisciplinar INADOC (Intelligent User Interaction to Accessible Digital Objects and Collections) de la UNED incorpora profesores e investigadores expertos en modelos de accesibilidad, usabilidad y tecnologías de gestión de grandes repositorios de información, interacción persona-ordenador, procesamiento automático del lenguaje natural y acceso a la información multimedia, diseño y seguimiento del uso de nuevas tecnologías en educación y medida de su calidad

2.2. Instrumentos

Una vez detectados mediante encuestas los intereses y necesidades de cada colectivo en el ámbito artístico, MUSACCES seleccionará las obras de arte del Museo del Prado elegidas por cada colectivo. Dichas obras serán investigadas desde la perspectiva histórica, artística e iconográfica para producir textos informativo-interpretativos, adaptados a los intereses y necesidades de cada colectivo destinatario. Esos textos serán luego “traducidos” a los lenguajes especiales de cada colectivo (braille, lenguaje de signos, audioguías, etc.), para poder ser usados en el museo, cuando sea posible (invidentes, sordos y reclusos), o en otros ambientes ajenos al museo (los reclusos, aunque también invidentes y personas sordas que no se desplacen al Prado).

En virtud de esa colaboración pluridisciplinar e interinstitucional de sus integrantes, MUSACCES se propone diseñar, producir y editar en distintos lenguajes, plataformas, aplicaciones y técnicas de información y comunicación —para cada colectivo especial— unas diez “visitas guiadas” virtuales de los principales núcleos histórico-artísticos de las Colecciones del Prado, desde la Antigüedad grecorromana hasta el siglo XIX, seleccionados como preferibles por cada colectivo de accesibilidad especial.

Respecto a medios tecnológicos, proponemos utilizar como base el modelo TAM (Technology Acceptance Model), basado en la percepción de utilidad y usabilidad como factores clave al decidir usar en diversos contextos una u otra de las nuevas aplicaciones tecnológicas y TICs. MUSACCES propone extender particularmente el modelo TAM, considerando el nivel de accesibilidad. Sobre esta base se diseñarán recursos lingüísticos, o de la web de los datos (DBPedia y otros) necesarios para gestionar online los recorridos, así como para tomar datos con vistas a su evaluación.

Además de las visitas guiadas virtuales, se producirán para los invidentes —en la línea de la conocida muestra del Museo del Prado “Ahora toca el Prado”— exposiciones físicas con reproducciones en relieve de algunas obras maestras, para que puedan apreciar tangiblemente la obra de arte misma (su imagen fotográfica tridimensional), y no solo imaginarla mediante el discurso académico sobre ella.

2.3. Procedimiento

Los grupos especialistas en contenidos académico-científicos revisarán la metodología, cuidando de que los sistemas informáticos producidos como prototipos reflejen adecuadamente esos contenidos interactivos secuenciados.

Además, es indispensable revisar y probar dichos prototipos para confirmar su eficacia comunicativa hacia los tres colectivos beneficiarios. Un proceso de software permitirá especificar los requisitos de una aplicación móvil correspondiente a las funcionalidades necesarias identificadas en el prototipo producido, incorporando



los mecanismos adecuados para cada diversidad funcional considerada (mínimo tres). Se pretende que la app sea suficientemente genérica, pero demostrativa de los conceptos necesarios para definir, usar y realizar recorridos interactivos accesibles para su posterior producción.

Después de que miembros de los tres colectivos prueben en grupos-piloto los productos científico-tecnológicos producidos por MUSACCES para mejorar su acceso al patrimonio artístico del Prado, se valorará el impacto y el grado de satisfacción que esas aplicaciones y esas visitas virtuales producen en cada uno de los tres colectivos de referencia. Se considerarán las sugerencias del Sistema de Garantía de Calidad para mejorar los productos resultantes, programando modificaciones puntuales que mejoren los contenidos y faciliten el acceso al conocimiento, al arte y la cultura.

CONCLUSIONES

Las principales conclusiones se traducen en el trabajo integrado de los 8 Grupos de Investigación participantes para lograr los productos científico-tecnológicos que permitan a los tres colectivos con accesibilidad especial apreciar los tesoros del Museo del Prado. Sobre su sólida cohesión interna, MUSACCES ha obtenido ya cinco resultados básicos:

- 1) Se estableció la estructura organizativa de MUSACCES, mediante la constitución de sus órganos de gobierno: el Comité de Gestión, las Comisiones Delegadas (Económica, Calidad, y Relaciones Interinstitucionales) y la Comisión Permanente.
- 2) Se diseñó y se publicó nuestra web con toda la información sobre el Consorcio (perfil, componentes, estructura, actividades, etc.), la cual se actualiza periódicamente.
- 3) Mediante búsquedas bibliográficas, encuestas a directivos de museos y visitas a instituciones museísticas y culturales, trazamos un amplio estado de la cuestión de la investigación sobre accesibilidad al arte y la cultura, y de las iniciativas con las que diversos museos nacionales e internacionales facilitan la accesibilidad especial al arte.
- 4) Estamos realizando varios cursos de formación para los jóvenes investigadores del Consorcio, a saber, el curso “Introducción al Museo del Prado para comunicadores, educadores y tecnólogos” (15/04/2016), el Seminario “El Museo del Prado a través de los 5 sentidos” (organizado por nuestros jóvenes investigadores del 20 de septiembre al 18 de octubre de 2016) y el Congreso de Iconografía “La elocuencia de la Imagen en el Museo del Prado” (a celebrarse los próximos días 29 y 30 de noviembre, con ponencias y comunicaciones de muchos historiadores del arte del Consorcio).

- 5) Preparamos ahora varias encuestas digitales mediante las que grupos-piloto de invidentes y personas sordas manifestarán su clase y grado de discapacidad sensorial, así como sus particulares necesidades y preferencias respecto a las colecciones del Prado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez de Morales Mercado, C. (2013). La accesibilidad en el Museo desde una perspectiva sociológica. *Revista de Estudios Jurídicos*, 13, 1-18. Recuperado (20.01.2017) de:

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej/article/view/1331>

Andrade Pereira, V., Colorado Castellary, A. & Moreno Sánchez, I. (eds.) (2014). *Artecnología. Conocimiento aumentado y accesibilidad. Artechnology. Augmented Knowledge and Accessibility*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Bellido Gant, M. L. (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: Trea.

Bellido Gant, M.L. (2007). *Aprendiendo de Latinoamérica. El museo como protagonista*. Gijón: Trea.

Colorado Castellary, A. (1997). *Hipercultura visual. El reto hipermedia en el arte y la educación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

García Guardia, M. L. & Menéndez Hevia, T. (2007). *El diseño digital. Mimesis del espacio pictórico*. Madrid: Fragua.

Lavado, P.J. (2011). “Museos para todos”: Accesibles, inclusivos y multiculturales. *ICOM España Digital*, 2, 9–18. Recuperado (25.01.2017) de:

http://www.icom-ce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/02/ICOMCEDigital02.pdf

Moreno Sánchez, I. (2002). *Musas y Nuevas Tecnologías, el Relato Hipermedia*. Barcelona: Paidós.

Ruiz de Lacanal, M.D. (2004). Discapacidad y sociedad: Un programa educativo en el Museo dirigido a personas con discapacidad visual. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 23, 47-61. Recuperado (19.01.2017) de:

http://institucional.us.es/revistas/universitaria/23/art_4.pdf

Salzhauer Axel, E. & Sobol Levent, N. (eds.). (2003). *Art beyond Sight. A resource guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. New York: AFB Press. Recuperado (18.01.2017) de:

https://books.google.es/books?id=B4ioCFic7m0C&printsec=frontcover&hl=es&sovrce=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false



Soler Gallego, S. & Chica Núñez, A.J. (2014). Museos para todos: evaluación de una guía audiodescriptiva para personas con discapacidad visual en el museo de ciencias, *Revista Española de Discapacidad*, 2 (2), 145-167. Recuperado (27.01.2017) de:

<http://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/94>

VV.AA. (2011). Museo e inclusión social. *ICOM España Digital*, 2, 3–147. Recuperado (25.01.2017) de:

http://www.icom-ce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/02/ICOMCEDigital02.pdf

LA INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO CIUDADANO. LA EXPERIENCIA DE LA BARRIADA DEL RÍO SAN PEDRO (PUERTO REAL)

Zarzuela Castro, Ana¹, Calle de los Santos, Pablo²
González Souto, Esther³ Carrasquilla Hernandez, Esther⁴

Universidad de Cádiz, España

¹e-mail: ana.zarzuela@uca.es, ²e-mail: pablo.calledesa@alum.uca.es,

³e-mail: esther.gonzalezsouto@alum.uca.es, ⁴e-mail:

esther.carrasquillahernandez@alum.uca.es

Resumen. La experiencia que vamos a explicar a continuación tiene comienzo en un Aprendizaje y Servicio desarrollado en el pasado curso escolar a manos del alumnado de 2º del Grado de Magisterio Educación Infantil de la Universidad de Cádiz (UCA). Dicho proyecto continuó caminando y se transformó en la historia de la movilización ciudadana del vecindario de la Barriada del Río San Pedro de Puerto Real. Dichas personas toman los espacios colectivos y los viven, sienten y construyen conjuntamente como desean. Es ahí donde se ve la importancia del empoderamiento ciudadano, en el que no solo se les escuchan a las vecinas y vecinos, sino que participan activamente en el espacio de toma de decisiones. Son ellas y ellos quienes detectan las necesidades de su comunidad, deciden cómo resolverlas y transformar las necesidades en un abanico de posibilidades enredándose con el entorno, creando alianzas, tomando decisiones de cómo organizarse, llevando a cabo las acciones y celebrándolo toda la comunidad. Es decir, crean espacios de convivencia con total autonomía y con la fuerza colectiva de una organización sistemática horizontal, siendo la participación democrática la base para construir entre todas las personas una sociedad más justa, equitativa, solidaria y libre.

Palabras clave: Aprendizaje y Servicio, movimiento ciudadano, empoderamiento, inclusión socioeducativa, justicia social.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

“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”

Freire (1970)

Estas palabras de Freire (1970, p. 9) son perfectas para introducirnos en el tema que estamos desarrollando. Con ellas queremos poner en valor que la ciudadanía de un paso adelante, tome decisiones y participe de forma activa en el día a día de su entorno más cercano: su barriada.

Consideramos que esto es básico, pues es la única manera mediante la cual podremos conseguir que esa sociedad, segregada e individualizada en la que solamente las personas con poder encuentran beneficios, cambie. Con esto se pretende cambiar hacia una sociedad donde se tenga en cuenta a las personas que viven a nuestro alrededor, ya sea vecina-o, hermana-o, amiga-o o desconocida-o. Debemos caminar hacia una ciudad social pues como nos dice Tonucci (1997, p.39)

“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”

Esto no es más que permitir que las personas se empoderen, hagan propios los espacios para enriquecerlos y transformarlos y, con ello, crecer de manera conjunta teniendo en cuenta diferentes puntos de vista y opiniones. Pero esto es algo más complicado de lo que parece a simple vista, aunque realmente no debiera ser así. La gente se ha acostumbrado a vivir en ese tipo de ciudad sin esperar nada más de ella: se quejan de cómo funciona y cómo trata a las personas sin plantearse alternativas a esa forma de desarrollo, ven que cada vez hay menos espacios para hacer vida social y se encierran en sus casas en vez de apropiarse de las calles, comprueban cómo cada vez la ciudad es más hostil para las personas en general sin intentar plantear situaciones más generosas que permitan que esto cambie... Como nos dice el propio Tonucci (1997, p.34) *“La ciudad se da por perdida; los servicios, los servicios mejores, ayudan a soportarla, sin esperar cambiarla”*

Por todas estas cuestiones, es necesario que la ciudadanía se pare a mirar sus contextos más cercanos, valorar si realmente eso es lo que esperan de la ciudad y, si no es así, frenar ese desarrollo antihumanizado, no en el sentido antropológico sino en el solidario; y plantee nuevas iniciativas que persigan la creación de una ciudad mucho más social y comunitaria. Será a través de esto como se alcance la Justicia Social a través de ese empoderamiento ciudadano. En este sentido Freire (1979, p.17) nos señala:

“El círculo de cultura revive la vida en profundidad crítica. La conciencia emerge del mundo vivido, lo objetiva, lo problematiza, lo comprende como proyecto humano. En diálogo circular, intersubjetivándose más y más, va asumiendo críticamente el dinamismo de su subjetividad creadora. Todos juntos, en círculo, y en colaboración, reelaboran el mundo, y al reconstruirlo, perciben que, aunque construido también por ellos, ese mundo no es verdaderamente de ellos y para ellos. Humanizado por ellos, ese mundo los humaniza.”

Es por ello, necesario para construir conjuntamente una sociedad que camine hacia la inclusión utilizando para ello ingredientes tales como la participación activa de todas las personas en igualdad de oportunidades, el empoderamiento equitativo de la ciudadanía, el trabajo colaborativo y cooperativo para alcanzar ese consenso que nos permite la construcción conjunta y el diálogo humanizador en base al amor y la felicidad colectiva para cambiar los espacios de forma más solidaria y comunitaria.

OBJETIVOS

Con el desarrollo de esta experiencia se plantean una serie de objetivos que la Comisión Abierta del Río San Pedro pretende abordar desde diferentes perspectivas. Estos objetivos son:

- Propiciar el conocimiento y acercamiento de las diferentes entidades que tienen como sede la Barriada del Río San Pedro.
- Coordinar y compartir esfuerzos del vecindario, entidades sociales e instituciones de la barriada procurando una mayor implicación de cada parte.
- Difundir por diferentes canales las iniciativas existentes y el conocimiento del Parque y las acciones desarrolladas por las diferentes entidades del Río San Pedro.
- Promover la puesta en común de las iniciativas de las diferentes entidades de una forma más innovadora e inclusiva.
- Favorecer la inclusión de la Barriada del Río San Pedro en la oferta de actividades que se desarrollan en el Parque Metropolitano de Marisma de los Toruños y Pinar de la Algaida como parte de su contexto.
- Impulsar la creación y desarrollo de un repertorio de actividades que conecte la Barriada del Río San Pedro con el Parque Metropolitano de Marisma de los Toruños y Pinar de la Algaida.
- Procurar la dotación y mejora de equipamientos para uso y disfrute, así como la mejora de la limpieza en la zona sur del Parque Metropolitano de Marisma de los Toruños y Pinar de la Algaida (más próxima a la barriada)



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Nacimiento de la iniciativa

Esta experiencia en particular nace a raíz de un proyecto de Aprendizaje y Servicio (ApS) desarrollado por el alumnado de 2º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz junto a la Escuela de Educación Infantil Viento del Sur de la Barriada del Río San Pedro. El Aprendizaje y Servicio (ApS), tal y como nos expresan Puig y otros (2007, p.20), “*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*”.

En este caso en concreto, la necesidad que existía en ese centro era falta de conocimiento de su entorno más próximo para poder crecer como la Comunidad de Aprendizaje que son. Por ello, la universidad se propuso desarrollar un ApS en el que se cubre esta necesidad a través de una propuesta cuyo fin último, el servicio en sí mismo, fue acercar a esas niñas y niños al Parque Metropolitano de Marisma de los Toruños y Pinar de la Algaida, como parte de su contexto más cercano.

Este ApS desembocó en otro en el que las niñas y niños de la Escuela Infantil descubrían un sendero que conectaba con su barriada. En esta ocasión la necesidad era conectar, ya no sólo a la Escuela Infantil, sino a todas las familias de la barriada con ese espacio en concreto y se realizó mediante la inauguración del sendero descubierto poniéndole nombre.

Tras este proyecto, el Técnico de Participación Social del Parque Metropolitano de Marisma de los Toruños y Pinar de la Algaida mostró su interés por continuar caminando con esta iniciativa y que no quedara únicamente en una experiencia vivida por el alumnado de la universidad, la EEI Viento del Sur y sus familias; sino que todas las personas de la barriada pudieran formar parte de ello. Debido a esto, comenzó a ponerse en contacto con todas las entidades del Río San Pedro para invitarles a ser partícipes de esta iniciativa.

Proceso de toma de decisiones

Tras todo esto, y que el técnico del parque se pusiera en contacto con las entidades, se mantuvo una primera asamblea con todas aquellas personas que habían decidido participar de esto y enriquecernos conjuntamente. En dicha asamblea se explicó cómo se había desarrollado el proyecto de ApS y cuáles eran sus objetivos para dar a conocer el origen de todo esto. Todas las personas presentes, representando a 12 entidades del Río San Pedro, estuvieron de acuerdo en que era necesario una toma del Parque Parque Metropolitano de Marisma de los Toruños y Pinar de la Algaida y una organización conjunta de todas las entidades de la barriada, pues no se conocían entre ellas ni las iniciativas que desarrollan.

Ante todo esto, se pone en manifiesto que para esa organización conjunta es necesario plantearnos unos objetivos y tomar una serie de decisiones en torno a qué esperamos de esta Comisión Ciudadana. Todo ello se aborda a través del consenso y la puesta en común de las diferentes opiniones y puntos de vista, de tal forma que se escuchen todas las voces y cerremos ese círculo de cultura del que nos hablaba Freire.

Finalmente, se decide que se mantendrán asambleas quincenales, para dar flexibilidad y sobrecargar a las personas que participan en este proceso, y que estas se desarrollaran en los enclaves de las diferentes entidades de la barriada de forma rotativa sin haber un orden preestablecido.

De igual manera, se llega al acuerdo y se consensua que podrán participar en la Comisión Ciudadana todas aquellas personas que estén interesadas, de hecho ha habido varias incorporaciones a lo largo del proceso, y que será importante contar con la participación del ayuntamientos, universidad y más comunidad de municipios de la Bahía de Cádiz para que las iniciativas sean escuchadas y tengan respaldo. Además de la participación de estas entidades se decide dejar abierta la participación para evitar exclusiones de algún tipo y que así todas las ciudadanas y ciudadanos de la barriada puedan participar y decir algo al respecto ya que debe ser la propia vecindad quien tome la iniciativa en la toma del parque.

Finalmente, y hasta el momento, la Comisión Ciudadana del Río San Pedro y los Toruños está formada por 23 entidades del Río San Pedro y alrededores. Con esto podemos ver que la iniciativa propuesta inicialmente por 12 entidades comienza a ser el centro de las miradas y a tomar impulso pues cada vez hay más y más personas interesadas al respecto.

Actividades desarrolladas por la Comisión Abierta del Río San Pedro

Además de la coordinación interna de la Comisión Ciudadana del Río San Pedro y de los Toruños, este equipo formado por las entidades de la barriada y otras entidades de fuera de Puerto Real que comienzan a unirse a la iniciativa, planifican y desarrollan actividades que puedan servir como nexo de unión para todas las personas del Río San Pedro, dar a conocer la iniciativa y movilizar aún más a la ciudadanía.

Para todo esto, la Comisión Ciudadana se organiza, de forma trimestral, para realizar alguna actividad que ponga en relación el Río San Pedro con el Parque Metropolitano de Marisma de los Toruños y Pinar de la Algaida.

Hasta el momento se han desarrollado dos iniciativas en este sentido: *El encuentro de la primavera*, que suponía una primera toma de contacto y acercamiento al espacio del parque; y *El gran "fregao"*, en el que la vecindad del Río San Pedro y otras entidades de Cádiz deciden introducirse por primera vez en el propio parque para limpiarlo, acondicionarlo y darle vida a esa zona.

Además de esto, las personas responsables del Parque Metropolitano de Marisma de los Toruños y Pinar de la Algaida han comenzado a desarrollar algunas de



sus actividades en la linde sur del parque, la más próxima al Río San Pedro. Por ello, este verano ha tenido lugar el evento *Un Río de verano* en el que se ha desarrollado un cine de verano al aire libre, diversos talleres y algunas veladas temáticas en esta vertiente del Parque Metropolitano de Marisma de los Toruños y Pinar de la Algaida.

EVIDENCIAS

Encuentro de la primavera

Llegó el momento de pasar a la acción y, tal y como se dijo anteriormente, se comenzó con el “*Encuentro de la primavera*”, el cual no fue acompañado por el ideal de sol que se esperaba. Muchas personas implicadas estuvieron presentes en este acontecimiento e hicieron que esta actividad tuviera sentido.

Para comenzar, se establecieron distintos talleres desarrollados por distintas entidades como por ejemplo: graffiti, talleres infantiles, taller de reciclaje, zumba, gymkana, taller de caballería, paddle surf, adiestramiento de perros y skate. Numerosos espacios preparados para que todas las personas pudiesen disfrutar, pasar un día diferente y aprendiendo de nuevas experiencias.

Aunque todos los talleres eran importantes y cumplieron con su cometido, se quiere enfatizar la labor del “graffiti”, pues la pared que fue decorada es un ejemplo de participación social. Aquí, todas las personas que quisieran podían participar, dotando a ese espacio de algo inimitable a ninguna otra pared del mundo y que representa esa apropiación del Parque Metropolitano de Marisma de los Toruños y Pinar de la Algaida.

Además de todo esto, había otras actividades para todas las edades, incluidos paneles informativos y mesas redondas. En dichos espacios las vecinas y vecinos del Río San Pedro concienciaban de la importancia del cuidado de los entornos naturales, las necesidades básicas de la barriada y de qué aspectos influyen en la naturaleza y, concretamente en el parque.

De igual modo, desde por la mañana nos acompañaron música y bailes protagonizados y liderados por agrupaciones y entidades de la barriada. Personas implicadas que ofrecían su tiempo para conseguir que esa fiesta de la primavera tuviese el mayor éxito posible. Por no hablar del bar que se encuentra en la misma zona en la que se organizó el evento, el cual estuvo atento y ofreciendo un servicio completo que permitió el éxito de estas jornadas.

Uno de los momentos más emotivos de este día fue la inauguración oficial del sendero descubierto por las niñas y niños de la EEI Viento del Sur en el Aprendizaje y Servicio que desarrollaron con el alumnado de la facultad: ¡El Sendero de la Patrulla Canina! En esta ocasión el técnico del parque se comprometió a hacer un cartel oficial del sendero en el que se explicaba cómo se había descubierto. En el momento de la inauguración se disfrutó de un cuento creado especialmente para este día, una historia memorable y de la que pudieron disfrutar todas las personas presentes.

Igualdad de oportunidad, motivación, interés y participación social son algunos de las actitudes sin las cuales se hubiese hecho imposible realizar esta actividad y, sobre todo, unión. Lazos y respeto entre distintas instituciones, asociaciones, y personas en general, lo cual hizo mucho más flexible los horarios y espacios, aspectos que a nuestro parecer reflejan lo que es un movimiento social para la ciudadanía.

El gran “fregao”

La iniciativa avanzaba, la movilización ciudadana no pasa desapercibido y cada vez son más entidades y personas que se animan a participar. La necesidad de crear un plan de limpieza en esta vertiente del parque, fue el motor que hizo funcionar la actividad que se desarrolla a continuación. Fue un modo de abordar una actividad cotidiana y ambiental transformándola en una convivencia social entre quince entidades distintas.

Esta actividad de limpieza del parque se organizó de tal forma que los equipos de trabajo fueran variados y heterogéneos para así fortalecer los vínculos y lazos entre todas las personas participantes. Esto continuó posteriormente con una comida compartida donde todas las personas llevaron algo para comer y compartir con todas las demás. Tras esto, durante la tarde, se realizaron algunos talleres de reciclaje y juegos diversos donde participaron niñas y niños, jóvenes y personas adultas y se finalizó con la realización de una obra de marionetas.

Un día lleno de ilusiones, proyectos, actividades... Y también imprevistos a los que hubo que hacer frente y realizar los ajustes necesarios para que todas las personas disfrutaran del día. Todo esto hizo que el día se convirtiera en una jornada de convivencia y disfrute compaginado con una obra propia de la convivencia social.

CONCLUSIONES

Podemos comprobar cómo esta iniciativa se va desarrollando de forma exponencial. Cada vez son más las entidades implicadas en el proceso, cada vez surgen más propuestas que pretenden movilizar a la ciudadanía y hacer propio el Parque Metropolitano de Marisma de los Toruños y Pinar de la Algaida, como ocurre en la vertiente norte del parque.

De igual manera, se empieza a comprobar que no sólo las vecinas y vecinos de la barriada alzan sus voces, sino que estas comienzan a ser escuchadas y tenidas en cuenta por diferentes órganos y se comienza a construir conjuntamente el camino principal del parque hasta la barriada por el que transitarán el tren turístico, los vehículos de trabajo y bicicletas. Además, se escuchan las propuestas de la Comisión Ciudadana para ubicar los equipamientos para el descanso, el picnic o la información como mesas, bancos y rótulos informativos. De ésta se impulsa el uso público de la



vertiente sur del parque y el desarrollo de esta entrada como acceso principal del parque por el sur.

Además, se ha de comentar que por parte de la propia comisión, recientemente se ha propuesto hacer partícipes a las y los jóvenes de la barriada para que tomen también la iniciativa. Por ello, se propone un proyecto de formación y dinamización sociocultural y ambiental en la que primero sea la juventud quien se forme y, posteriormente, sean ellas y ellos quienes formen al resto de ciudadanas y ciudadanos que quieran participar en el proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Connell, R.W. (1993) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España
- Puig, J.M. (coord.) (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro
- Puig, J.M. (coord.) (2015). *11 ideas claves ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje Servicio?* Barcelona: Graó
- Tonucci, F. (1997) *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó

RECREO COOPERATIVO Y CEGUERA: UNA EXPERIENCIA EN MARCHA

Domínguez Tojo, Jaime

ONCE, España
“Santiago Apóstol”
Pontevedra, España
e-mail: jdt@once.es,

Resumen. El proceso de participación de alumnos con ceguera en actividades de juego durante los periodo de recreo en compañía de sus iguales debemos considerarlo un item fundamental de calidad educativa en los centros escolares. En el presente trabajo ahondaremos en la oportunidad que nos ofrecen los momentos escolares dedicados al ocio para generar experiencias educativas de calidad e inclusión

Palabras clave: ceguera, recreo, inclusión, actividades, proceso.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO.

Estamos asistiendo a un cambio de paradigma en la educación. Hay una reflexión profunda sobre esta cuestión que afecta no solo a lo académico, al currículo, a las metodologías, incluso a la formación de los futuros enseñantes. Una de las preguntas vigentes hoy es quién enseña. La irrupción de las nuevas tecnologías está suponiendo un terremoto en el edificio académico de los contenidos.

En la actualidad hay dos cuestiones clave que diseñarán el futuro cuando hablamos de educación: la transmisión del saber a través de las nuevas herramientas y la concepción global del centro educativo como un espacio de formación integral en áreas psicológicas: inteligencia emocional, elocuencia, interacciones sociales, auto aprendizaje y estrategias, el valor de la inclusión y asumir lo divergente.

No es solo el tiempo que el alumno pasa en el centro escolar sino el valor transversal que se le da a ese tiempo y cómo lo utilizamos para generar actividades significativas de alto valor formativo.

El camino recorrido y las experiencias realizadas son una parte de la totalidad y la totalidad hoy en día está en proceso de transformación. Hubo y hay un trabajo intenso en lo adaptativo referido al proceso de enseñanza aprendizaje del alumno ciego: herramientas, material, recursos humanos, organización e intervención, centrado en un aspecto importante: lo académico, los resultados.

Debemos seguir sumando, dando pasos, avanzando observando, diagnosticando. Nos interesa la formación integral, nos inquieta lo madurativo: cómo nos vamos haciendo personas, las habilidades sociales, las estrategias, los proyectos, las interacciones. No hay inclusión sin participación, sin visualización, sin revisión y acometiendo cambios.

La experiencia muestra que el alumnado con discapacidad visual necesita estrategias que compensen la falta de visión para hacer frente a situaciones sociales sin sentimientos de inseguridad, aislamiento, dolor emocional, falta de relaciones o acoso, porque las consecuencias de no encajar o sentirse bien en la escuela pueden afectar a áreas diferentes de la vida tales como la amistad, el rendimiento académico, la autoestima y los sentimientos de bienestar.

La inclusión en la dinámica del recreo es difícil de conseguir de forma espontánea. En la Etapa de Educación Infantil es más factible, porque los juegos son más sedentarios e individuales y porque el profesorado realiza un mayor seguimiento. Pero la dificultad se agrava en Educación Primaria, donde la actividad motriz es la base de los juegos, y el alumnado con discapacidad visual no puede responder al ritmo de los desplazamientos, ni a otras exigencias propias de estas actividades.

En las primeras etapas de educación secundaria la actividad en el recreo es diferente, según se trate de chicos o chicas. Por lo general, los varones mantienen actividades físicas y las alumnas se inclinan por las relaciones intergrupales (charlar,

etc.). En los últimos cursos de la ESO estas diferencias disminuyen considerablemente.

Stockely (1994) afirma que, a menudo, las habilidades de comunicación social se retrasan y son inmaduras en algunos adolescentes con discapacidad visual y adultos jóvenes y, al mismo tiempo, el comportamiento dentro del grupo de iguales puede ser aparentemente normal, pero las interacciones sociales con los adultos y con sus compañeros no familiares pueden ser inapropiadas.

El papel de los maestros también lo destacan Vaughn y Schumm (1996), que hablan de la inclusión de los niños con problemas de aprendizaje y el papel del maestro como la orquestación de un clima social positivo en el aula, proporcionando un modelo de aceptación, comprensión y apoyo social.

Si un alumno alcanza un nivel adecuado de competencia social desarrollará buenas estrategias para su inclusión social posterior:

- Capacidad de comprender el punto de vista de la otra persona.
- Conocimiento de la forma de interpretar el estado emocional propio y el comportamiento de otras personas.
- Habilidad en las respuestas emocionales inmediatas.
- Capacidad de ajustar el comportamiento para que sea aceptado o gratificante para los demás.

El patio de recreo es uno de los espacios de socialización primaria en la escuela, pero para algunas personas con discapacidad visual manejarse en este espacio físico y social puede ser difícil.

Morris (2001) afirma que la interacción social con sus compañeros discapacitados y no discapacitados en la escuela o la universidad es una dimensión clave de la participación de la comunidad y, por lo tanto, de la inclusión (o exclusión).





OBJETIVOS.

Fomentar procesos y proyectos inclusivos de ocio con alumnos ciegos en los tiempos de recreo escolar, basado en la cooperación auto organizativa de los alumnos y coordinados por profesores tutores y especialistas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA.

La participación de los alumnos en la gestión de sus espacios en la escuela es un ítem de calidad incuestionable. La gestión y el diseño del tiempo de ocio en ese espacio es un apartado tan significativo en las experiencias de los alumnos ciegos como la adquisición de conocimientos. No podemos hablar de inclusión si el alumno ciego está excluido, apartado, se siente solo, no se contemplan sus dificultades, no se pone remedio al aislamiento, no se le da la palabra, no se actúa para solucionar la anomalía, no nos esforzamos por buscar alternativas, no permitimos que la comunidad educativa sea sensible a esta cuestión.



Implicar a los gestores de los centros educativo en un futuro que ya está aquí será sin dudas uno de los retos de futuro de los maestros itinerantes de la ONCE. Creo que tendremos que actuar más sobre aquellas cuestiones que tienen una relación central con la normalización y la participación, la eliminación de las barreras físicas, arquitectónicas, mentales, la formación y la dinamización de equipos y estrategias, la elaboración de proyectos específicos de inclusión, la adaptación de actividades concretas y la observación y el registro de esa tela de araña finísima que es la vida de una comunicad escolar con todos sus logros y frustraciones.

Elaborar proyectos de recreos dinámicos, inclusivos, participativos, abiertos a la discapacidad, es una contribución a esa observación y registro. Conseguir que toda la comunidad educativa aporte y sea sensible a su puesta en marcha, a gestionar las dificultades, a compartir el éxito si se alcanza, es una de las mejores señales de interés por el desarrollo global de los alumnos, también de dotar a la comunidad educativa de mecanismos de superación y análisis.

Las dificultades sociales de participación de los alumnos ciegos en actividades fuera del marco del aula son un reto para los profesionales, pero no solo para ellos. Están comprometidas las autoridades del centro educativo, el resto de los profesionales y todos sus compañeros en distinto grado de responsabilidad, decisión y participación. Un centro escolar funciona como una micro analogía, un micro sistema de los marcos sociales más amplios que nos rodean. Actuar con sensibilidad, profesionalidad y justicia con aquellos alumnos con dificultades, sea cual sea el origen de la misma, no es solo la aplicación de principios aprobados y regulados mediante leyes, es entender que el reto de la diversidad, discapacidad, diferencia, multiculturalidad, género, solo lo podremos abordar profundizando cada vez más en la inclusión y la colaboración.

Cuando hablamos de RECREOS DINÁMICOS hablamos sobre todo de diversidad, de creatividad, de imaginación, de sacarle el mayor provecho a los recursos que tenemos, de abrir los tiempos de ocio a la solidaridad y el acompañamiento.

Cuando pusimos en marcha las experiencias de la PATRULLA DE LA AMISTAS, EL MUNDO EN MIS MANOS, TOCO, TOCO, ¿QUÉ TOCO? VEO, VEO, ¿QUÉ VEO? dirigidos a alumnos de los cursos iniciales de Primaria y que tenían como base una serie de actividades lúdicas relacionadas con la ceguera, experiencias sensoriales a través del tacto, el oído o el olfato, generando situaciones de empatía con el alumno ciego, nos dábamos cuenta del largo camino que teníamos por emprender. Nos asaltaban dudas que tenían que ver con inercias consolidadas, otras con temores infundados y, como sucede a menudo, con parálisis que se podían solventar mediante la comunicación, la explicación y la formación. Contar con especialistas, iniciar con ellos talleres y actividades dirigidas, nos ayudó a romper el hielo y se tendieron puentes hacia un proceso de mayor alcance, sistematizado en un documento, conocido y consensuado, testado en la práctica, sustentado en el principio básico, sencillo, de que a todos los alumnos, al margen de su discapacidad mas teniéndola en cuenta, les gusta disfrutar colaborativamente del tiempo de ocio en compañía de sus iguales.

Es importante hacer hincapié en la auto organización de los alumnos y en el principio de colaboración. Contamos con grupos de alumnos voluntarios procedentes de cursos superiores que se anotaban para coordinar actividades de juego en los espacios de recreo. Se formaron dichos alumnos en técnicas específicas de guía, atención, dinámicas de animación y cuidado. Se les aportaron recursos de juego y entretenimiento, se desarrollaron cursos de formación en dinámicas y actividades cooperativas. La supervisión activa de los profesionales adultos y la implicación directa de algunos de ellos en la revisión de los procesos y los procedimientos de valoración ayudó a generar mayor confianza y entusiasmo. Realizamos diseños de adaptación de espacios, actuamos para eliminar barreras arquitectónicas, físicas, cuya desaparición transformó los lugares, las zonas, los campos deportivos, patios o jardines, en posibilidades abiertas a la exploración, el descubrimiento y el disfrute. Investigamos, creamos material, realizamos propuestas, escuchamos, reflexionamos, hicimos teatro, elaboramos performances, utilizamos el feedback para descubrir con el



alumno ciego la realidad de su día a día en el cole: qué le inquieta, qué le preocupa, qué le gustaría, qué echaba en falta. Trasladamos sus inquietudes a ámbitos de debate y reflexión con sus compañeros y a toda la comunidad escolar para volver transparentes las mamparas opacas de la pasividad y la rutina.

La ceguera adquiere extrañas formas de aislamiento sutil, a veces difíciles de afrontar. Las posibilidades de participación basadas en los principios de equidad es algo fundamental para modificar inercias en las prácticas educativas. La dejadez de la rutina en los patios durante los periodos de recreo es socialmente deficitaria para los alumnos ciegos. La ceguera puede llegar a convertirse en una forma de autismo social con componentes de aislamiento perjudiciales para el desarrollo emocional del alumno. Por otro lado sabemos que la estructura del prejuicio y el estereotipo se compensa a menudo con el estereotipo y el prejuicio antagónico, o se es un incapaz o se es un superdotado.

Normalizar la vida de los alumnos ciegos en los centros escolares es trabajar en logros académicos, en la autonomía personal, en resolver aspectos de la vida diaria y que consiga orientarse y guiarse, también en un bagaje de estrategias para solucionar conflictos y dudas.



Pero fundamentalmente es actuar en el mapa personal del bienestar y la alegría intransferible de poder compartir con sus compañeros y compañeras más cercanos aquellos momentos de mayor algarabía y disfrute que son los que se alcanzan durante el desarrollo y participación en los juegos.

CONCLUSIONES.

Los recreos participativos y dinámicos son posibles y de alto valor educativo. La empatía con el compañero ciego no solo es necesaria, se aprende y se vive a través de experiencias compartidas de juegos y actividades.

La transversalidad de los valores y de la cooperación voluntaria se pone en marcha poniéndola en práctica.

La socialización solo la podemos considerar cien por cien real cuando se establece en marcos no totalmente estructurados y jerarquizados, como son los patios de juego.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chaves Álvarez, A L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, VOL 17, N° 1, 67-87.
- Lucerga, Rosa. (2004). *En los zapatos de los niños ciegos*. Madrid: Guías ONCE.
- Martín Andrade, Pilar. (2011). Yo también juego!!! Una experiencia de aprendizaje cooperativo en el contexto del recreo escolar. *Revista Integración*, 61, 20-33.
- Martínez Criado, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Miñambres, Amparo. (1996). *¿Se pueden tocar los cuentos?* Madrid: Guías ONCE.
- Morris, J. (2001). *Social Exclusion and young disabled people with high level of support need*. *Critical Social Policy*, Vol. 21:2. Pág. 161-183
- Puig Rovira, J M^a y Trilla, J. (1996) *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Alertes.
- Pujolás Mases, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Ríos Hernández, M. (2004). *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Speece, D. L., Keogh, B. K (1996). *Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning disabilities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stockley, J. (1994). *Teaching social skills to visually impaired students*. *The British Journal of Visual Impairment* Vol. 12. N° 1. Pág. 11-15

EDUCACIÓN ASISTIDA CON PERROS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN DISCAPACIDAD: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA.

Molina Rebollo, Beatriz.

Asociación Entrecanes, España

¹ e-mail: beatriz.molina@entrecanes.es, España

Resumen. Tomando como referencia la definición de Emmerson sobre el término alteraciones de conducta, podemos definir una conducta disruptiva como aquella que está compuesta por una serie de comportamientos anormales desde el punto de vista socio-cultural. Por su parte, el término modificación de conducta, conlleva una aplicación sistemática de los principios y técnicas de aprendizaje, orientadas a evaluar y mejorar los comportamientos de una persona. Es por ello que el primer paso de una intervención basada en la modificación de conducta es identificar la conducta objetivo sobre la que se va a trabajar. Para identificar correctamente una conducta objetivo y utilizar las herramientas metodológicas adecuadas, es fundamental llevar a cabo un registro de datos y una evaluación.

En este caso práctico se analizarán los diferentes componentes de una intervención en el área de modificación de conducta, con una persona con discapacidad intelectual severa. El objetivo principal de esta intervención se centra en la mejora de la calidad de vida. Para analizar los resultados obtenidos, se hará un recorrido a través de los diferentes objetivos y herramientas metodológicas utilizadas durante un periodo de tres años de intervención. Finalizaremos con una reflexión sobre los resultados obtenidos y su impacto en la mejora de la calidad de vida del usuario.

Palabras clave: Educación, Discapacidad, Conductas Disruptivas, EAP, Modificación de conducta.



MARCO TEÓRICO

Las Intervenciones Asistidas con Animales (IAA) y más concretamente las Intervenciones Asistidas con Perros (IAP), están dirigidas a obtener mejoras en el ámbito de la salud, la educación o socio-emocional, incluyendo siempre en este proceso un animal, en este caso un perro. En función de los objetivos y el equipo implicado en la intervención, dentro de las IAA diferenciamos entre Terapia Asistida con Perros (TAP), Educación Asistida con Perros (EAP) y Actividades Asistidas con Perros (AAP). Dado que esta comunicación se centra en el ámbito educativo, solamente nos centraremos en la EAP.

La EAP está orientada a la consecución de objetivos directamente relacionados con el ámbito educativo, por esta razón es desarrollada por profesionales de este campo, es decir: maestros, pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales u orientadores.

Dentro de esta intervención, es fundamental comprender el término modificación de conducta. Ésta conlleva una aplicación sistemática de los principios y técnicas de aprendizaje, orientadas a evaluar y mejorar los comportamientos de una persona. Es por ello, que el primer paso de una intervención basada en la modificación de conducta es identificar la conducta objetivo sobre la que se va a trabajar. Para identificar correctamente una conducta objetivo y utilizar las herramientas metodológicas adecuadas, es fundamental llevar a cabo un registro de datos y una evaluación.

OBJETIVOS GENERALES

- Disminuir las conductas disruptivas relacionadas con las ventanas: lamer y golpear.
- Disminuir las conductas disruptivas relacionadas con el entorno social: empujar y tirar de la ropa.
- Introducir progresivamente nuevos estímulos dentro de la sala de intervención.
- Desarrollar conductas adaptativas: las palmas y sentarse en una silla.
- Aumentar la fluidez en los desplazamientos.
- Mejorar la calidad de vida del usuario disminuyendo el tiempo que el permanece en la sala de seguridad.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Teniendo en cuenta los objetivos marcados y el perfil profesional de la persona que diseña y desarrolla la intervención, ésta se enmarca dentro del ámbito de

la Educación Asistida con Perros, y más concretamente en el campo de la Educación Especial Asistida con Perros.

Exposición de la experiencia

El usuario es una persona adulta de 38 años de edad, con discapacidad intelectual severa, tutelado por el estado y residente en un centro para personas con discapacidad. Este usuario presenta conductas disruptivas como son: lamer y golpear las ventanas, golpear las puertas, empujar a las personas, conductas de fuga e ingestión de todo tipo de objetos; que interfieren directamente la calidad de vida del usuario. Teniendo estos aspectos en cuenta, la intervención se ha centrado en la modificación de dichas conductas. Los datos expuestos a continuación se han obtenido durante tres años de intervención, realizando una sesión individual de treinta minutos y con una temporalización semanal.

Todas las sesiones se han realizado dentro del Centro Residencial, variando la sala donde se realiza la intervención para favorecer la generalización de los aprendizajes. Durante el primer año, todas las sesiones se realizaron en una sala libre de estímulos con el fin de controlar y redigir las conductas relacionadas con las puertas y ventanas, durante el segundo año se comienza a trabajar las conductas relacionadas con elementos variables del entorno, por ello las sesiones se desarrollan en el patio del Centro Residencial, la sala de seguridad y la habitación del usuario. Finalmente, el tercer año de intervención se introducen paulatinamente nuevos estímulos, trabajando para ello en la sala de seguridad, el pasillo y la sala de estimulación.

Variables que influyen en la intervención

Tras una evaluación inicial basada en la información aportada por el centro, la observación y registro de conductas presentes dentro de sesión; podemos diferenciar dos tipos de conductas disruptivas:

- Conductas disruptivas relacionadas con el entorno: en este tipo de alteraciones conductuales englobamos todas aquellas alteraciones conductuales que involucran tanto elementos fijos del entorno como elementos variables del entorno. Entendemos por elementos fijos del entorno a puertas, ventanas y barandillas; mientras que categorizamos en elementos variables del entorno todo el mobiliario que componen .las diferentes salas del centro, como por ejemplo: mesitas, sillas, juguetes, alfombras, etc.
- Conductas disruptivas relacionadas con interacciones sociales: en este tipo de alteraciones conductuales agrupamos todas aquellas alteraciones conductuales dirigidas hacia todo el equipo de intervención, el perro y el personal del Centro Residencial.



Metodología

La herramienta metodológica principal es la introducción del perro en la intervención, como elemento que incrementa la motivación y canaliza la atención del usuario. Dentro de las IAP, la metodología utilizada se denomina sistema de las cuatro puntas. Este método se desarrolla en torno a cuatro elementos: usuario, interventor, en este caso una maestra de educación especial; guía canino y animal, en este caso un perro.

Dentro del campo de la Educación Especial se ha utilizado una metodología basada en una toma de datos en base a aspectos cualitativos y cuantitativos. Los datos cualitativos han sido obtenidos a través de reuniones periódicas con los educadores y profesionales del Centro Residencial. Los aspectos reflejados en el registro cualitativo hacen referencia a;

- Descripción del tipo de conductas disruptivas que tienen mayor influencia en el día a día del usuario.
- Recogida de información sobre las herramientas utilizadas por parte los profesionales de los profesionales del centro.
- Descripción de cambios cualitativos en el usuario: mayor fluidez en los desplazamientos, mejoras en la interacción con el personal del Centro a la hora de realizar actividades de la vida diaria como por ejemplo comer, vestirse, o acostarse.
- Nivel de satisfacción hacia la intervención por parte de los profesionales.

Teniendo en cuenta las características del usuario, una gran parte de la intervención se ha centrado en el registro y la modificación de conductas disruptivas. Dentro de cada sesión se han realizado registros atendiendo a los siguientes ítems:

- Número de conductas disruptivas relacionadas con las ventanas dentro de la sala de intervención.
- Número de conductas disruptivas relacionadas con las ventanas fuera de la sala de intervención.
- Número de conductas disruptivas relacionadas con las puertas dentro de la sala de intervención.
- Número de conductas disruptivas relacionadas con las puertas fuera de la sala de intervención.
- Número de conductas disruptivas relacionadas con el equipo profesional del Entrecanes: interventora, guía canino, perro y voluntarios.
- Registros de conductas adaptativas durante el circuito 1:
 - Tiempo expresado en segundos que el usuario permanece en la silla 1

- Tiempo expresado en segundos que el usuario permanece en la silla 2
- Registros de conductas adaptativas durante el circuito 2:
 - Tiempo expresado en segundos que el usuario permanece en la silla 1
 - Tiempo expresado en segundos que el usuario permanece en la silla 2

Aspectos éticos

Al igual que toda intervención educativa, en el ámbito de Educación Asistida con Perros es fundamental regirse por una serie de principios éticos que aseguren el bienestar físico y emocional tanto de los usuarios como de los animales implicados en la intervención, en este caso los perros.

Para asegurarnos que se cumplen las condiciones orientadas a desarrollar una intervención satisfactoria para todos los implicados y teniendo en cuenta que el usuario beneficiario de la intervención presenta un déficit cognitivo severo, todas las herramientas metodológicas desarrolladas estarán previamente consensuadas con los profesionales del centro, responsables del bienestar del usuario.

Asimismo, se velará por el bienestar físico y emocional del perro utilizando para ello protocolos zoonosanitarios y de bienestar animal. La aplicación de estos protocolos incluye la supervisión periódica por parte de un equipo veterinario y el desarrollo de estrategias de gestión de estrés y gestión emocional por profesionales capacitados en el ámbito de la educación canina.

RESULTADOS

A lo largo de estos tres años de intervención se ha observado una mejora cualitativa en el estado emocional del usuario, siendo capaz de presentar actitudes de calma física y actitudinal durante cortos periodos de tiempo. Tomando como referencia los ítems de evaluación enumerados a continuación, hemos observado en el usuario una disminución significativa de las conductas disruptivas, la aparición de conductas pro-sociales como, por ejemplo: chocar las palmas y acariciar al perro, desarrollo de conductas adaptativas, en este caso: sentarse en una silla.

Resultados obtenidos en la mejora de conductas adaptativas.

Uno de los objetivos principales de la intervención es la mejora en de conductas adaptativas, en este caso se ha trabajado que el usuario sea capaz de mantenerse sentado en una silla sin la aparición de ninguna conducta disruptiva. Esta habilidad se trabaja mediante pequeños circuitos que siguen el siguiente esquema:

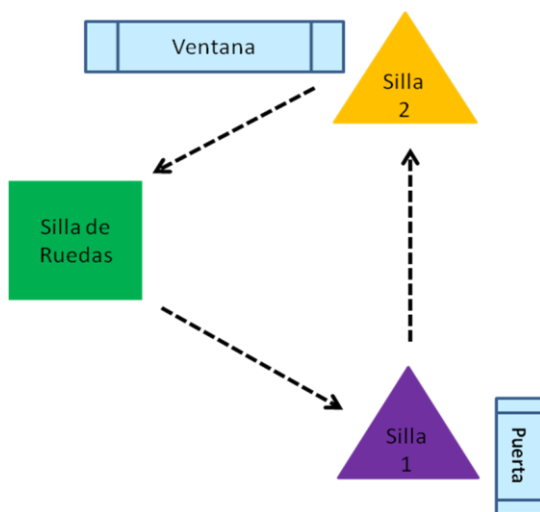


Figura 1. Esquema del circuito utilizado para el desarrollo de conductas adaptativas.

Tomando como referencia los datos expuestos en la figura 2 y la figura 3, se observa que durante el circuito uno, el usuario es capaz de mantenerse sentado una media de 30,72 segundos en la silla uno, y una media de 45,36 segundos en la silla dos. Mientras que dicho tiempo se ve aumentado cuando se realiza por segunda vez el circuito, llegando a una media de 49,72 segundos en la silla uno, y una media de 63,36 segundos en la silla dos.

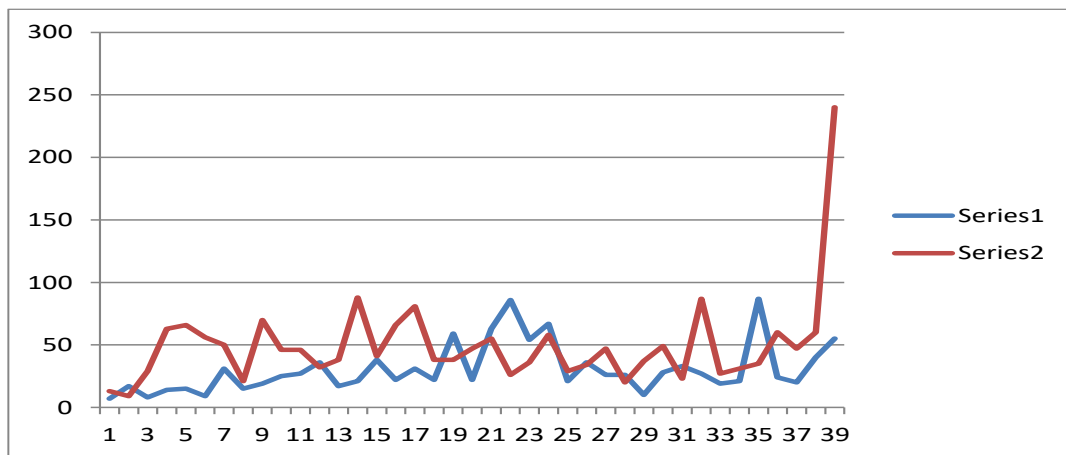


Figura 2. Comparación de resultados obtenidos en silla 1 durante dos circuitos consecutivos

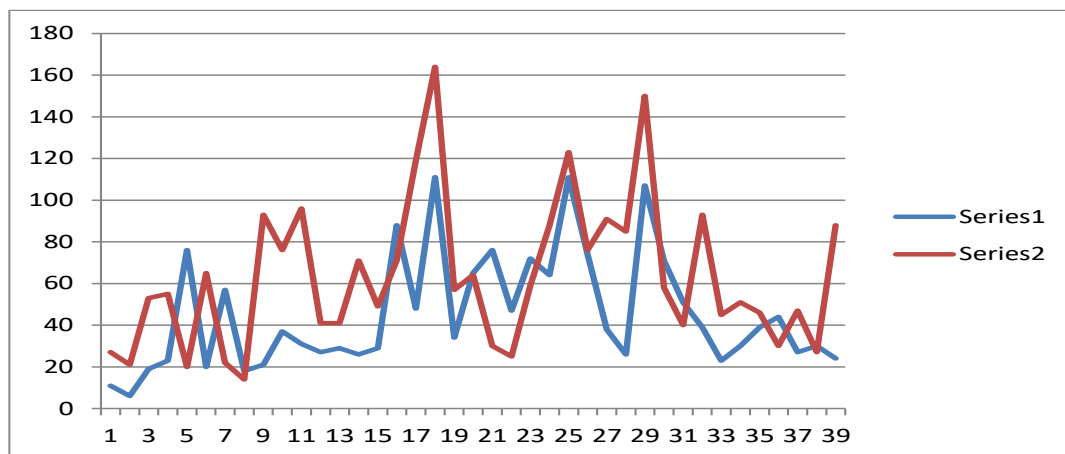


Figura 3. Comparación de resultados obtenidos en silla 2 durante dos circuitos consecutivos.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión y tomando como referencia los datos cuantitativos y cualitativos observados durante la intervención, podemos afirmar que el usuario ha disminuido el tiempo que se encuentra en la sala de aislamiento, aspecto que influye en la calidad de vida de la persona.

Además, se observa una disminución significativa en las conductas disruptivas, llegando a obtener durante este último año los siguientes datos: cero conductas disruptivas en relación con las puertas y un total de siete conductas disruptivas relacionadas con las ventanas, a lo largo de unas 40 sesiones de trabajo.

La disminución de las conductas disruptivas ha favorecido que el usuario sea capaz de focalizar la atención en diferentes estímulos, en nuestro caso en el perro. La atención focalizada en el perro es fundamental en este caso, ya que es el elemento que va a favorecer el desarrollo de nuevas habilidades.

Todos los datos expuestos anteriormente, indican que el perro es una herramienta motivadora en usuarios con discapacidad intelectual severa que favorece la reconducción de conductas disruptivas y el desarrollo de habilidades atencionales, aspecto fundamental en el campo de Educación Especial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESAAT. European Society for Animal Assisted Therapy (2004). European Society for Animal Assisted Therapy. Recuperado (27/01/2017), de <http://www.en.esaat.org/>



Martin, G.; Pear, J. (2008). *Modificación de conducta. ¿Qué es y cómo aplicarla?*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.

Novell, R.; Rueda, P.; Salvador, L. (2004) *Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual. Guía práctica para técnicos y cuidadores*. Madrid: FEAPS

The IAHAIO definitions for Animal Assited Intervention and Animal Assited Activity and Guidelines for Wellness of Animal Involved (2016) IAHAIO. International Asociation of Human-Animal Interaction Organizations. Recuperado (20/01/2017) de <https://goo.gl/pASevt>

PROCESO INNOVADOR PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

**Darretxe Urrutxi, Leire¹, Remiro Barandiaran, Maria Aranzazu²
Beloki Arizti, Nekane³, Alonso Olea, María José⁴, Gezuraga, Monike⁵**

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

¹e-mail: leire.darretxe@ehu.eus, ²e-mail: mariaaranzazu_remiro@ehu.eus,

³e-mail: nekane.beloki@ehu.eus, ⁴e-mail: josebe.alonso@ehu.eus, ⁵e-mail: monike.gezuraga@ehu.eus

Resumen. La comunicación presenta el proceso seguido por el Grupo Consolidado de innovación educativa en Buenas Prácticas en Educación Social (Convocatoria Grupos de Innovación 1416, SAE, UPV/EHU), en el desarrollo de una propuesta de orientaciones para el cambio en el Grado de Educación Social de la Escuela de Magisterio de Bilbao (UPV/EHU). El grupo está formado por profesorado y alumnado de la UPV/EHU y profesionales de la educación social de tres entidades socioeducativas de Bizkaia, pertenecientes a tres ámbitos de acción socioeducativa. La metodología utilizada ha sido comunicativa y se ha desarrollado en tres fases. La primera, centrada en la conceptualización de buenas prácticas en educación social desde la experiencia del grupo y el contraste con la revisión teórica. La segunda, la realización de tres estudios de caso en infancia en situación de desprotección, personas mayores y diversidad funcional. En la tercera se han contrastado los resultados obtenidos en los tres ámbitos, buscando elementos comunes que han permitido la elaboración de las recomendaciones para la formación de nuevo alumnado titulado. El proceso ha tenido una duración de dos años y los resultados permiten hacer una serie de innovaciones en la titulación, basándose en el desarrollo de buenas prácticas educativas.

Palabras clave: buenas prácticas, educación social, innovación educativa, ámbitos de intervención, socioeducativa.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La comunicación que se presenta, se inscribe en el marco de las acciones del Consejo de Título/Observatorio, estructura dentro del Grado de Educación Social de la Escuela de Magisterio de Bilbao, para desarrollar contextos de trabajo y aprendizaje interrelacionados entre la universidad y el mundo profesional. La colaboración que tiene relación con el Modelo educativo (IKD) de la UPV/EHU Esta estructura supone una contribución novedosa a la innovación educativa en la universidad que trata de generar espacios de reflexión y trabajo conjunto entre profesorado, alumnado y profesionales de la intervención socioeducativa para mejorar y favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado y, contribuir desde la comunidad universitaria al desarrollo territorial y social.

En este marco, y como respuesta a una demanda del Colegio profesional de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco, constituimos un grupo de innovación educativa que se presenta a la convocatoria de Grupos de Innovación de la UPV/EHU (SAE 2014-2016). Se crea el Grupo Consolidado de Innovación Educativa en Buenas Prácticas en Educación Social (<http://www.ehu.es/es/web/pro2kain>).

La preocupación por una educación de excelencia y calidad, basada en buenas prácticas, las mejores prácticas, y/o actuaciones educativas de éxito, aunque no es nueva, sí que ha cobrado auge en los últimos años (Ríos, 2013). El concepto de “buenas prácticas” surge, inicialmente, en el mundo económico, en la búsqueda de mayor eficacia y productividad. A partir de los 90, diferentes gobiernos y organismos adoptan este enfoque en sus políticas sociales y educativas para la inclusión social. En el ámbito educativo, la investigación sobre las buenas prácticas se ha relacionado con la innovación, con el cambio (Fullan 2002, Hargreaves, 2003), y con el logro de una educación de éxito para todos y todas, inclusora, justa y equitativa.

Sin embargo, cuando nos situamos en el campo de la educación social, encontramos escasas referencias científicas sobre las mismas. Los estudios más cercanos, los hemos encontrado en relación a la educación inclusiva (Escudero, 2008; Amores y Ritacco, 2011; Jiménez, 2011; Melendro, González y Rodríguez, 2013). Siguiendo a Escudero (2009), entendemos que en el marco de una educación para todos y todas, es más importante que nunca, la elaboración de buenas prácticas, fundamentadas, contrastadas y valiosas para la comprensión, toma de decisión y acción socioeducativa. Siendo conscientes, sin embargo, que estas buenas prácticas dependen no solo de un sistema de valores y de marcos teóricos, sino de modelos y esquemas de racionalidad (positivista, interpretativo, socio-crítico) según los cuales se construye el conocimiento. Así mismo, se puede afirmar que mantienen una vinculación con las políticas y el poder, puesto que en su construcción también influyen los procesos sociopolíticos. Estas cuestiones no se pueden perder de vista, ya que una buena práctica puede ser utilizada y manipulada para otros fines a los previstos inicialmente.

Por otro lado, la preocupación por la mejora de las prácticas educativas elaboradas ha llevado a diferentes colectivos sociales y administraciones a realizar el esfuerzo de construir manuales de Buenas prácticas. Ejemplo de ello, es el manual elaborado por once entidades socioeducativas de Euskadi en el año 2003 que trabajan en los centros de día (Martínez, 2003). Después de revisar diferentes definiciones, entienden las buenas prácticas como “formas de hacer con relación a valores, principios, resultados y procesos que guían la introducción de mejoras en el funcionamiento de nuestros centros y que aseguran que las personas reciben servicios de calidad” (Martínez, 2003, p. 15).

Otros autores añaden como elemento básico de una buena práctica, que esté basado en evidencias científicas (Edmond, Megivern, Willians, Rochman y Howard, 2006, Ríos, 2013). En este sentido, las buenas prácticas en educación social (best practice) han de estar basadas en evidencias científicas, ser transferibles a diferentes campos de actuación socioeducativa, equitativas y justas, críticas con la realidad social, innovadoras, creativas y sostenibles (Cabrera, Malgesini y López, 2002; Hoffer, 2011). Pero además, es fundamental incorporar como aspecto básico del buen hacer educativo la participación activa de todas las personas implicadas (Broadhurst & Holt, 2010; Gallagher, Smith, Hardy y Wilkinson, 2012), participación efectiva que se identifica por establecer unas buenas relaciones, por suministrar la información necesaria, trabajar de forma cooperativa y por asegurar el apoyo para permitir dicha participación. Hoffer (2011) además, añade que una buena práctica crítica tiene que incorporar en su análisis el contraste con la teoría, y la reflexión crítica desde la perspectiva de todos los agentes implicados en la acción socioeducativa y el impacto social que tiene. Ello hace referencia a esa dimensión comunitaria que diversos autores remarcan (Escudero y Bolívar, 2008). Además, no olvidamos que la propia concepción de buena práctica remite a su dimensión ética, como se recoge en el Código Deontológico de la Educación Social (ASEDES, 2007) incorporando los principios éticos basados en los derechos humanos, en la ética profesional, y en la equidad y la justicia social, elementos básicos de una convivencia democrática.

Profundizar en el sentido y significado de una buena práctica, es fundamental a la hora de diseñar las acciones que se desarrollan tanto en la formación inicial como continua. Su planificación es una tarea difícil, dada la complejidad de funciones y tareas que desarrollan los profesionales, que trabajan en situaciones muchas veces cargadas de valor de complejidad y de incertidumbre. Bogo, Regehr, Power y Regehr (2007) recogen algunas de los aspectos más valorados en los profesionales de la educación y de servicios humanos: cualidades personales (como el compromiso, la creatividad y determinación) y metacompetencias profesionales (como el juicio y la reflexión); habilidades cognitivas y pensamiento crítico; habilidades interpersonales; y especialmente, la apreciación de la naturaleza holística de la práctica, que incluye el uso intencional del yo. Beloki et al (2011) identifican, a su vez, las funciones que los y las educadoras deben abordar de diagnóstico, planificación, intervención, evaluación, innovación, investigación y formación. Todo ello habrá de tener como horizonte el



desarrollo de buenas prácticas educativas, que garanticen que todas las personas implicadas consigan desarrollar una educación de calidad.

El proyecto de innovación que presentamos, pretende aportar nuevas claves de comprensión y análisis de la práctica profesional de calidad social y educativa, con una importante repercusión en la formación tanto continua como inicial de los graduados en educación social en un momento de revisión de la titulación, que permite mejoras y cambios relevantes para el futuro de la formación de los y las educadores sociales.

OBJETIVOS

El objeto de la innovación es elaborar orientaciones de cambios en el Grado de educación social, que tengan como marco de referencia las buenas prácticas desarrolladas en este campo profesional en los ámbitos de infancia y familia, personas mayores y diversidad funcional. Los objetivos han sido los siguientes: 1) definir el significado y el concepto de buenas prácticas en el Grado de educación social; 2) identificar los principios, criterios de actuación, procedimientos y formas de evaluación de las buenas prácticas; 3) analizar los elementos comunes y diferenciales de las buenas prácticas en diferentes ámbitos de intervención del Grado de educación social; 4) elaborar orientaciones para el diseño curricular del grado de Educación Social y para la formación de profesionales.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La metodología utilizada será comunicativa, y se desarrolla en tres fases, que se explican a continuación.

Primera Fase: Clarificando el concepto de Buenas prácticas en Educación Social

El procedimiento y las técnicas utilizadas en el desarrollo de esta fase ha sido el siguiente:

1. Explorar, a través del relato espontáneo, el significado y sentido que cada persona del equipo da a “las buenas prácticas”. El *relato espontáneo*, es una forma de narración sobre nuestra experiencia, que permite desvelar de forma espontánea todo aquello que para cada uno de los miembros del equipo es significativo y favorece la cohesión del grupo. Para la elaboración del relato, utilizamos una técnica de escritura creativa, llamada *escritura automática*, con el título: Las buenas prácticas en educación social. Los relatos construidos se transcriben y se comparten en una sesión de grupo que, posteriormente se reconstruirá, lo que permite avanzar en la construcción de un lenguaje común.

2. Revisión de la literatura científica, en bases de datos Proquest, Web of Science, así como Dialnet y Google Scholar. Revisión de Manuales de Buenas prácticas de Administraciones públicas (Ayuntamientos, Diputaciones) y de ONG (Cruz Roja, Imsero, FEAP, Secretariado Gitano, etc.). Los términos utilizados para estas búsquedas han sido: social work and practicum; social worker and practicum; social educator and practicum; practicum and best practice, practicum and practice skills and social; best practice and social work; good practices; buenas prácticas, actuaciones de éxito & educación social. El total de documentos revisados del primer grupo, ha sido de 86 estudios teóricos e investigaciones. Respecto al segundo grupo de documentos, se han revisado 20 manuales de diferentes ámbitos, así como varios Códigos deontológicos.

3. Tertulia dialógica pedagógica sobre textos seleccionados. La tertulia dialógica es un procedimiento de formación, considerado como actuación de éxito por la comunidad científica internacional (Includ-ed Consortium, 2011). El procedimiento consiste en que el grupo seleccione unas lecturas para una sesión dada. El debate que se realiza en el grupo, permite una mayor comprensión crítica del texto y construir lenguaje y conocimiento común.

La información producida a través de los procedimientos y técnicas explicadas, dará lugar a un primer Informe sobre el concepto de Buenas Prácticas en la Educación Social.

Segunda Fase: Trabajo de campo en tres entidades de acción socioeducativa

En esta segunda fase pretendemos clarificar las características de las Buenas Prácticas, identificando elementos comunes y diferenciales en tres ámbitos de actuación de la educación social: infancia y familias en situación de desprotección, personas mayores y personas con diversidad funcional. Para ello, trabajamos con tres entidades socioeducativas de Bizkaia. El proceso de negociación con las tres entidades se había dado desde la incorporación de los profesionales al equipo, y en los tres casos, las propias entidades estaban interesadas en el proyecto

Por tanto, se han realizado tres estudios de caso, a través de las siguientes técnicas de producción de datos: 5 relatos de vida con personas participantes en los programas (una en el ámbito de infancia y 2 en las otras dos entidades), 3 entrevistas a familiares (una en cada entidad) y 3 grupos de discusión comunicativos con profesionales de cada ámbito.

La información fue grabada, transcrita y contrastada con las personas participantes. Para analizarlo se usó un sistema categorial emergente, a partir de los datos recogidos y contrastado por los miembros del equipo y el Consejo Asesor. Este Consejo es una estructura de apoyo al equipo de innovación, formada por profesionales de la educación social y miembros de la Comisión Deontológica del Colegio Profesional, que contrastan los instrumentos a utilizar y los resultados



obtenidos. En todo el proceso se ha trabajado en tres subgrupos mixtos, uno por ámbito.

Tercera Fase. Elaboración de recomendaciones

La tercera fase ha consistido en la elaboración de las conclusiones por ámbitos, generales y de recomendaciones para la formación. Ha quedado pendiente la difusión de los resultados, por lo que se ha pedido una prórroga para poder finalizar el proceso y profundizar más en las cuestiones éticas de las Buenas prácticas, en colaboración con la Comisión deontológica del Colegio Profesional.

EVIDENCIAS

El vínculo relacional es el aspecto más resaltado por las personas que han participado en el estudio. En todos los casos, se indica que una buena práctica ha de mantener una buena calidad en el trato, una relación de confianza y apoyo, una escucha activa, ha de satisfacer las necesidades del otro, ser participe en la acción educativa, ser comprendido, respetado, sentirse seguro y querido, como señala una participante... *“me ayudaron un montón el hablar, me escucharon,...”* (E.1). Desde esta posición, se debe buscar la participación activa y la autonomía de los sujetos. Una relación que se basa en una ética profesional y que está en la base de una buena práctica educativa. Ahora bien, entendemos que esta dimensión tiene dos aspectos: uno, relacionado con la reflexión y toma de conciencia de la relevancia que tiene esta dimensión en la práctica profesional, y otro, con el ser y estar en la relación de los y las profesionales, que exige una implicación en la misma. El estudio pone de relevancia los beneficios y efectos positivos de un buen vínculo, tanto para las personas implicadas como para sus contextos (familias, entornos, etc.). A pesar de ello, también se pone de relieve la existencia de límites en estas relaciones. Se dice: *“Nos cuesta mucho separarnos, tragarnos o trabajar nuestra propia angustia y dejar que los procesos vayan acompañando, poniendo, tenemos las herramientas, podemos gestionar y tal”* (GD2). Es esta reflexión lo que conduce a plantear la necesidad de incorporar el autocuidado profesional como un elemento clave para el desarrollo de una buena práctica educativa. Será necesario, por tanto, proponer tanto en la formación como en la práctica profesional que un contenido de trabajo sea el cuidado y autocuidado profesional.

Además los datos recogidos indican que habría otros contenidos a trabajar para el desarrollo de unas buenas prácticas. Algunos son más específicos de un área, pero se pueden transferir a las otras áreas con matices diferentes. Mencionamos los más significativos: a) estereotipos. Promover un trabajo educativo que supere prejuicios y estereotipos de diferentes poblaciones (personas mayores, dependientes, con diversidad funcional...); b) profundizar en el conocimiento y comprensión de la familia como sistema, así como en los recursos existentes para trabajar con las personas y sus familias; c) procesos de duelo y acompañamiento. Entendiendo que las

personas pasan por momentos diferentes en su vida, con cambios importantes que exigen un duelo, y un acompañamiento durante el mismo; d) el trabajo en equipo, el trabajo interdisciplinar y el trabajo comunitario; e) envejecimiento (poniendo atención especial al colectivo de personas mayores y diversidad funcional); f) sexualidad (atención especial al colectivo de diversidad funcional); g) TICs (atención especial al colectivo de personas mayores y diversidad funcional)

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como una primera conclusión, observamos que en relación a lo que se considera una buena práctica en educación social existen coincidencia en los tres ámbitos consultados. Podemos afirmar que hay un núcleo central común, que es la importancia que tiene la dimensión relacional en la práctica educativa, sea cual sea el ámbito en el que se trabaje. En relación a ello, se observa la preocupación sobre el cuidado y autocuidado del profesional, ya que desarrollar una buena práctica profesional exige que la persona profesional se encuentre bien y equilibrada para el trabajo con personas, muchas veces, en situación de dificultad.

Como consecuencia de ello, se puede afirmar que la formación es importante. En esta formación va a cobrar especial relevancia la cuestión metodológica, tanto como contenido y como práctica. Metodologías que han de ser activas, vivenciales y experienciales, que promuevan la reflexión sobre el hacer y estar, y favorezcan el trabajo en equipo, destacando aquellos procesos que permitan el intercambio y la construcción de conocimiento entre el mundo profesional y la universidad.

El diseño formativo del Grado de Educación Social, articulado en torno a Módulos y una Actividad Interdisciplinar, habría de incorporar de forma transversal pero progresiva la formación relacionada con la dimensión relacional (vínculo y necesidades relacionales) tanto desde el punto de vista del contenido como de la autoconciencia y la autorreflexión. Además, entendemos que la cuestión sobre el ser y estar en la relación y el autocuidado profesional, debe ser contenido específico del Módulo 2 (Profesional de la Educación) y del Practicum. Así mismo, habrá que incorporar a los módulos y a la formación complementaria temáticas recogidas en el estudio, detectadas como necesidades formativas (sexualidad, envejecimiento, duelo...)

Estas temáticas, habrán de ser abordadas, también, en la **Formación Continua**, que los y las profesionales realizan en sus entidades, o por otro tipo de iniciativas. Este tipo de formación es muy amplia, ya que incluye formación universitaria de Postgrado y Doctorado, cursos, seminarios. Resulta complejo hacer una recomendación para unas posibilidades tan amplias, y que normalmente responden a elecciones individuales. Sin embargo, creemos que es necesario avanzar en la línea de colaboración abierta desde el Consejo-Observatorio del grado de educación social, en la construcción de una formación continua que implique a entidades socioeducativas y administraciones públicas. Ello, hará posible que la



formación que se pueda ofrecer tenga las características e incluya los contenidos que se han recogido en este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Recuperado (01.12.2016) en <http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27>
- Amores F.J y Ritacco, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas de inclusión social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 90-108.
- Beloki, N. et al (2011). Innovando el Practicum de Educación Social: una experiencia de trabajo colaborativo. *Revista de educación*, 237-264
- Bogo, M., Regehr, C., Power, R., & Regehr, G. (2007). When values collide: Field instructors' experiences of providing feedback and evaluating competence. *The Clinical Supervisor*, 26(1-2), 99-117.
- Broadhurst, K. & Holt, K.E. (2010) Partnership and the limits of procedure: prospects for relationships between parents and professionals under the new Public Law Outline. *Child & Family Social Work*, 15, 97–107.
- Cabrera, P., Malgesini, G., López, J.A. (2002). *Un techo y un futuro. Buenas prácticas de intervención social con personas sin hogar*. Barcelona: Icaria.
- Edmond, T., Megivern, D., Willians, C, Rochman, E y Howard, M (2006). Integrating evidence-based practice and social work field education. *Journal of Social Work Education*, 42 (2), 388-396
- Escudero, J. M. (2008). Buenas prácticas ante el riesgo de exclusión en la ESO. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 52-55
- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (2008). Alumnos en riesgo de exclusión educativa y buenas prácticas: dos conceptos borrosos para comprender fenómenos educativos complejos. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 287-288). Madrid: Wolters Kluwer
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista del Currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 107- 143.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Gallagher M., Smith M., Hardy M. y Wilkinson H. (2012). Children and Families' Involvement in Social Work Decision Making. *Children & Society*, 26, 74-85.
- Hargreaves, A (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro
- Hoffer, K. (2011) Critical Best Practice perspective of social work- service centre for elderly people. Interuniversity Centre Dubronik, *Course Social Works Theories and methodologies*, 5-11.

Includ-ed Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Vol. 9). Ministerio de Educación.

Jiménez, M. (2011). Buenas prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad y exclusión social. En S. Vázquez y S. Garay (Coords.): *Inserciones y exclusiones a la escolarización y al trabajo remunerado*, (pp. 145-174). México: Miguel Ángel Porrúa-Universidad Autónoma Tamaulipas.

Martínez, N. (Coord.) (2003). *Manual de Buenas prácticas en los centros de incorporación*. Recuperado (17.02.2017) de http://www.osakidetza.euskadi.eus/r85-cknoti03/es/contenidos/informacion/publicacions_ovd_otras_investi/es_9061/adjuantos/manual_buenas_practicas.pdf

Melendro, M., González, A.L., Rodríguez, E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121.

Ríos, O. (2013). Transformación Sociocultural y Desarrollo. Buenas Prácticas o Actuaciones de Éxito. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 173-199.

LAS BASES DE UN PROYECTO PARA DAR VISIBILIDAD POSITIVA DE UN GRAN ALUMNADO.

López Roca, Nuria ¹

Universitat de les Illes Balears, España
¹e-mail: nurialopezroca70@mail.com. España

Resumen. La presente comunicación tiene como finalidad presentar un proyecto que tiene como objetivo promocionar la visibilidad positiva de un grupo de alumnos, a la vez que menores infractores, excluidos del sistema social y escolar. Ya que sufren el hecho de ser etiquetados y cargan con bajas expectativas de éxito por parte de la sociedad debido a no sólo a tener medidas judiciales de privación de libertad sino por el proceso negativo por el que han pasado en las diferentes fases de su ciclo vital

Dicho proyecto fue naciendo hace un año por la necesidad imperiosa de poder fomentar una visibilidad positiva de dicho alumnado. En ese momento se inicia el proceso de estructuración y sistematización que se presenta en esta comunicación a continuación. Un proceso de justificada necesidad para poder dar la seriedad que merece y el impulso necesario.

Palabras clave: visibilidad positiva, capacidades, inclusión y menores infractores.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Como profesional de la docencia inicié mi en el curso 99-00 en los centros de menores, uno de los objetivos que siempre he tenido claro, ha sido la promoción positiva de las tareas que se hacen en el aula escolar. Conducida desde mi responsabilidad como docente, y sobre todo de creer en las grandes capacidades que tiene nuestro alumnado, a pesar de que constantemente vivan sujetos a sus etiquetas y a la carga negativas que eso conlleva y perjudica.

Este objetivo me ha ido acompañando a lo largo de los años y cursos escolares y de él, he ido desarrollando de manera natural, incluso a veces improvisada, tareas y actividades, encaminadas a desarrollar la visibilidad positiva del alumnado con medidas judiciales de privación de libertad

Para empezar a definir este proyecto se hace necesario presentar tanto una serie de conceptos muy relacionados entre ellos como la contextualización del mismo.

Vanessa Lezano (2010) en referencia las características de los programas comunitarios nos presentan los siguientes conceptos que traducen a la perfección las ideas de mi mente en el momento del diseño del Proyecto.

En primer lugar, el concepto de sinergia, el cual significa que un proyecto logra una dinámica positiva alrededor de sus acciones. La sinergia proporciona una cooperación entre diferentes proyectos, favoreciendo el acceso a los recursos disponibles y tiene como consecuencia el efecto de difusión.

Este efecto de difusión, o multiplicad como define Lezano (2010), se refiere a que las dinámicas del proyecto tienen un efecto de ondas expansivas. Sus resultados van "más allá" de nuestra aula y centro, ya que el impacto no finaliza en el tiempo y en su ámbito de actuación. Si hay un buen protocolo y estructura del proyecto, es previsible que se desarrolle, el efecto multiplicador, o sea, la sinergia, contribuyendo a que el proyecto tenga sus resultados expandidos.

Finalmente, la visibilidad, según el Diccionario de la RAE puede definirse como "cualidad de visible" y visible como "que se puede ver". Refiere al hecho de hacer que el proyecto sea "visible", o sea, perceptible a los demás, a través de acciones de publicidad, información y comunicación.

A estos dos conceptos hay que unir el más importante, el concepto de positivo, como acento constructivo al objetivo que nos ocupa: promocionar la positividad de una imagen.

Referente a la contextualización destacar que hablamos de un grupo de cien alumnos con medidas judiciales de privación de libertad que las cumplen en los tres centros socioeducativos existente en nuestra comunidad autónoma de las Islas Baleares.

Todo ello ha sido la línea conductora de este proyecto que vamos a presentar, un proyecto de carácter socio-educativo, que se inició, en su planificación desde el

análisis de la situación que nos preocupaba: la invisibilidad y en muchas ocasiones, la visibilidad negativa de nuestro alumnado.

JUSTIFICACIÓN

El curso 20013/14, momento que se hace efectivo y oficial, asumí la coordinación de las unidades docentes ubicadas a los tres centros para menores infractores existentes a nuestra comunidad autónoma. Acepté también el compromiso de unificar criterios y actuaciones en todas estas unidades docentes, para promover una única línea de intervención que acompañara al alumnado hacia el éxito en nuestras unidades docentes. No obstante, desde abril de 2012, inicié una tarea de detección de necesidades, para posteriormente poder realizar la intervención.

Una de estas líneas de intervención, era continuar con el objetivo de promover una visibilidad positiva de la tarea que se desarrollaba en nuestros centros, y sobre todo, de la imagen del alumnado usuario de nuestras unidades docentes.

Tal y como he avanzado el alumnado usuario de nuestras unidades y nuestros centros, sufre una carga de ser etiquetado negativamente por eso se hace imprescindible transformar dicha situación para dejar de lado etiquetas negativa y atender las necesidades desde la creencia de altas expectativas de este.

Por otra parte la imagen que se tiene de los centros de menores, de la tarea formativa en particular y de la dinámica de centro en general, no siempre es acorde a la realidad, por eso, nos planteamos la necesidad de promocionar, diseñar y gestionar una serie de tareas y actividades que den respuesta a la necesidad, que se nos plantea: la visibilidad positiva de los menores y alumnado en particular y de la tarea que se hace en los centros de menores en general.

Tal y como nos dice Navajo (2009), analizar nuestra situación nos sirvió para decidir en qué dirección queríamos transformarla y como debíamos usar eficazmente los recursos de los cuales disponíamos. Seleccionando las alternativas que disponíamos las más adecuadas y adaptadas a nuestra realidad, necesidades y objetivos.

OBJETIVOS

Nos ha resultado complejo encontrar otras experiencias similares a la que se presenta en esta comunicación, con lo cual este documento tiene como base las inquietudes y preocupaciones de un grupo de profesionales implicados de manera firme en la labor que nos ocupa.

Después de valorar nuestros antecedentes, cohesionar el concepto de visibilidad positiva y detectar las necesidades básicas relacionadas con el objeto del proyecto nos planteamos los siguientes objetivos.



General- Transmitir una visión positiva de los alumnos / menores de los centros así como de la tarea que se desarrolla en las unidades docentes en particular y ampliando a la dinámica de los centros de menores en general.

Específicos- Como específicos planteamos:

- Mostrar las diferentes actividades/dinámicas formativas/escolares/educativas que se desarrollan en los centros.
- Trabajar para eliminar las etiquetas peyorativas, de la imagen del alumnado y de los centros, con las diferentes entidades/organismos y profesionales implicados.
- Estimular actividades y generar referencias, dando visibilidad positiva de las tareas desarrolladas a los centros de menores y del potencial de los alumnos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Tareas/actividades que se desarrollan

Tal y como hemos avanzado ha sido difícil encontrar experiencias parecidas a la nuestra así que la creatividad, nuestras inquietudes y las necesidades de nuestro alumnado ha sido la base de nuestra intervención.

Cualquier proyecto social pasa por unas fases, Pérez Serrano (2001) lo define así: detectar necesidades y diagnóstico, fundamentar el proyecto, delimitar el problema, ubicar el proyecto, revisar la bibliografía y prever los recursos.

Nuestro proceso pasa por estas fases de una manera un tanto anárquica pero coherente a nuestra idiosincrasia

La primera fase consistió en analizar, qué tipos de acciones estábamos desarrollando y evaluar cuáles de ellas si ayudaban a promocionar la visibilidad positiva de nuestro alumnado en particular y del trabajo en los centros en general.

Este momento nos ayudó a la detección de necesidades, fundamentación y delimitación de objetivos.

El segundo paso se marcó como objetivo dar seriedad y forma a todas estas actuaciones ya desarrolladas, para crear un espacio y una secuenciación, y sobretodo garantizar el apoyo de todos los profesionales y entidades implicadas para obtener resultados productivos y satisfactorios. Además, valoramos recursos, población y estructura interna.

El producto final de esta fase fue el documento en forma de protocolo que dio estructura al plan que nos ocupa y que es la base de esta comunicación.

Una parte importante y que por eso forma parte del protocolo es la estructuración de la batería de actividades, tareas o dinámicas que se están generando

y secuenciando en el presente curso y que ya forman parte de manera oficial del proyecto.

Por ello, se remarcan a continuación ya que nos ayudarán a transmitir no sólo nuestra filosofía, sino que darán forma.

- Jornadas de Familias: Forma parte del Plan de atención a las familias y se ha convertido en una herramienta imprescindible en nuestro objetivo de visibilidad positiva hacia el sector más importante para nosotros: la familia de nuestro alumnado.
- Jornadas Puertas abiertas para profesionales de la red social: Un momento de encuentro para mostrar al exterior del trabajo que se hace en nuestros centros y del gran potencial del alumnado.
- Promoción de nuestros Blogs: Una ventana al exterior mostrando el trabajo del día a día. Añadir que nació como una herramienta del profesorado y que ahora es compartida por el alumnado. Todos somos responsables de su buen uso. O colaboraciones en blogs cooperativos como TACTICAS
- Colaboraciones con otras revistas u otros blogs: “Sin Mas” Centro de día de menores Barritzu y Revista y Blog centro de menores Julisbol. Abrirnos a otras redes de otras comunidades. Así se confirma, por una parte que estamos haciendo un buen trabajo y a la vez nos ayuda conocer otras realidades, aprender de ellas y a compartir experiencias más que interesantes.
- Revista Think Magazine: Otro escaparate al exterior donde también colaboran compañeros de otros centros. En ella se gran parte de los contenidos o objetivos curriculares vinculados a las áreas lingüísticas. Además es una de las herramientas con más historia que nos ha ayudado a mostrar nuestro lado positivo.
- Páginas de promoción en las redes sociales: FACEBOOK, GOOGLE +, TWITTER, SCCOPPIT,... Donde enlazamos nuestras entradas de nuestros blogs, mostramos eventos de forma inmediata
- Servicio de catering: Preparado y organizado por el alumnado del FPB cocina y del certificado de profesionalidad en diferentes eventos.
- Colaboraciones con entidades / asociaciones de la red social: Un ejemplo es nuestro trabajo basado en aprendizaje de servicio con las ONG “Save the Children”, UNICEF o “Aldeas Infantiles”.



Secuenciación.

Para dar continuidad y seriedad a este proyecto nos planteamos la necesidad de dar una secuenciación a las actividades y de adquirir el compromiso de garantizarla.

Se pacta la siguiente secuenciación:

- - Una entrada semanal en los blogs de las unidades que se promocionarán en varias redes sociales (FB, twitter, scoop.it)
- - Colaboración cada 5 semanas en el blog TACTICAS con experiencias de las unidades docentes.
- -Jornadas de familias trimestrales en los tres centros.
- - Jornadas de Puertas abiertas para profesionales. Una convocatoria por curso.
- - Participación en el Congreso anual de Educación inclusiva y del Congreso anual de Infancia.
- - Dos colaboraciones anuales con ONG “Save The Children” y una con “Aldeas Infantiles y su correspondiente difusión
- - Investigación regular para potenciar participación en todas que las actividades que nos puedan invitar o las cuales pueda ser otra herramienta que promocióne nuestros objetivos.

Profesionales implicados

Es importante destacar que somos muchos los profesionales implicados en este proyecto. Si es cierto que yo soy la persona que los dirige y lidera pero que sin la implicación, no solo de todo el equipo docente vinculado a las unidades docentes sino de diferentes profesionales vinculados directamente con el funcionamiento de los centros de menores como trabajadores sociales, psicólogos, equipo directivo, pedagogos o equipo educativo y profesionales de la red social de intervención más indirecta pero que nos prestan su apoyo incondicional por la creencia firme de la necesidad de promover este tipo de iniciativas. Todo esto presentado no sería posible sin el acompañamiento de todos ellos

Evaluación del Proyecto

La evaluación para nosotros es una pieza clave en este proyecto. Como todos los planes y proyectos, se evaluará el grado de cumplimiento de los objetivos a lo largo de todo el curso. La evaluación del proyecto se hará de forma continua a lo largo de todas las fases por las que pasa cada tarea / actividad plateada o desarrollada. Desde su diseño, puesta en marcha y por todos los implicados (alumnos, profesores, espectadores).

Como se busca evaluar para mejorar, tendrá un carácter de retroalimentación de modo que se tendrán en cuenta los resultados, para plantear modificaciones que nos lleven a conseguir los objetivos que nos hemos propuesto. Desde esta perspectiva el alumnado tiene la oportunidad de visualizar sus logros y metas alcanzadas, así como también continuar aprendiendo significativamente (Sanmartí, 2007) y a la vez visualizar una imagen de auto eficacia así como de visibilidad positiva.

Para poder llevar a término este planteamiento nos planteamos dos tipos de evaluación:

- **Interna:** Desarrollada desde el uso de rúbricas de autoevaluación / co-evaluación a partir de los ítems que encontramos adecuados e interesantes a valorar en relación a cada una de las actividades desarrolladas o cada uno de los productos finales conseguidos.
- **Externa:** Realizada por profesionales internos del centro, profesionales de la red social, entidades diversas o familias que hayan participado en alguna de las actividades desarrolladas. Esta se puede hacer de manera más estructurada, a partir de cuestionarios de evaluación o de manera menos estructurada, como por ejemplo a partir de comentarios, aportaciones que se puedan dejar a los blogs, redes sociales, correos electrónicos o feed back de alguna actividad, tarea...,

EVIDENCIAS

Es pronto para poder hablar de evidencias o por lo menos de evidencias desde el punto de vista más sistematizado o científicas. Nuestro proyecto aún está en las fases iniciales, pero si es cierto que la aceptación que están teniendo las actividades o tareas que hemos ido desarrollando cada vez es más positiva. Así nos lo expresan comentarios en nuestros blogs como por ejemplo:

“Hacéis un gran trabajo y vuestros alumnos son grandes personas”

“Gracias a todos! Ha sido fantástico, buenísimo y muy bien presentado”

“Espectacular el treball que estan fent”

“El trabajo que realizáis es digno de admirar, personalmente me comprometo a divulgar vuestra labor con todo mi cariño, a ver si de esta manera nos concienciamos todos un poco más con algo que realmente importa: educar a nuestros adolescentes de una manera poco traumática y conociendo y curando el dolor...os merecéis un gran éxito! Gracias por vuestro trabajo!”

Estas manifestaciones junto a correos electrónicos de agradecimiento por parte de familias como por ejemplo mensaje de la familia de A.M.:

“Gracias por creen en mi chico y sobre todo porque él vuelva a creer en él mismo “



Y reseñas extraídas de los cuestionarios que se han pasado a diferentes profesionales de la red son las principales evidencias de las que disponemos hasta el momento.

Estas no sólo nos confirman la necesidad de este proyecto sino que nos dan fuerza y ánimo para seguir avanzando.

CONCLUSIONES

Para concluir podemos afirmar que tenemos la absoluta firmeza de la necesidad de estructurar el proyecto que se ha presentado. Como hemos dicho, las “pequeñas evidencias” que hemos ido detectando nos empujan a seguir hacia adelante a seguir sistematizando este proyecto. Este documento justo es un primer reflejo que está en proceso de diseño, y su presentación en este congreso de alguna manera ha sido el primer paso para la consolidación de este.

Cada vez los resultados son más satisfactorios y cada convocatoria y/o presentación de algunas de las actividades que se han mostrado en esta comunicación son recibidas por profesionales, diferentes entidades, familias y alumnado con muchas ganas e ilusión.

Todo ello, nos confirma que el trabajo que se hace en los centros de menores es un trabajo muy válido y el alumnado que forman parte de él son personas competentes pero que necesitan de una oportunidad real, constructiva y adaptada a sus necesidades, para crecer y madurar en la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Navajo Gómez, P. (2009). *Planificación estratégica en organizaciones no lucrativas. Guía participativa basada en valores*. Madrid. Editorial Narcea.

Pérez Serrano, G. (2016) *Diseño de Proyectos Sociales. Aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación*. Madrid. Editorial Narcea

Sanmartí N. (2007) *10 ideas clave evaluar para aprender*. Barcelona. Editorial Graó.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>.

Vanessa Lezano tarantini (2010) *Luis Vives Centro de estudios Sociales*. www.luisvivesces.org/actualidad/noticias/_que_significan_la_sinergia_el_efecto_muльтиplicador_y_la_visibilidad_en_los_proyectos_europeos_.html

LA PARTICIPACION INFANTIL DESDE EL ENFOQUE DE LA ETICA PÚBLICA, EL BIEN COMUN Y LA CORRESPONSABILIDAD: LA INCLUSION AD HOC.

Vallejo Jiménez, Silvia Isabel¹

Ayuntamiento de Alcobendas, España
¹ e-mail: silviavallej Jimenez@gmail.com

Resumen. La participación social de la infancia y la adolescencia ya es efectiva en España, gracias a palancas impulsoras legislativas, institucionales y sociales. Este artículo pretende visibilizar un modelo inclusivo de participación infantil ciudadana aportando argumentos y algunas evidencias para tomar conciencia del balance positivo que puede suponer este tipo de experiencias educativas. Réditos del capital humano, entendidos como beneficios sociales, cívicos, institucionales y educativos; siempre y cuando se atienda a la diversidad de la infancia y la adolescencia. El modelo cobra fundamentación y coherencia a través de la triada configurada por la ética pública, el Bien Común y la corresponsabilidad democrática.

Palabras clave: Participación inclusiva, infancia, ética pública, Bien Común, corresponsabilidad.



MARCO TEORICO

“Esta es la magia contagiosa de la ética pública, la inclusión y la infancia, bienvenidos a aquellos que quieran implicarse en este desafío, pues el Bien común y la corresponsabilidad, se expandirán tanto, como el legado de plenitud democrática.” (Vallejo, 2017).

Los tres pilares de la participación infantil inclusiva.

Felizmente, la participación social de la infancia es educable y materializable para cientos de municipios españoles, gracias a palancas impulsoras como:

- los marcos legales, como la Convención de los Derechos del Niño 1989 (CDN), la Ley 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia, u otras regulaciones autonómicas.
- el programa Ciudades Amigas de la Infancia establecida por UNICEF, la Red Infancia y Adolescencia o el Foro municipal por los Derechos de la Infancia del Principado de Asturias.
- la Comisión de Derechos de Infancia del Congreso de los Diputados (2016).

Pero el reto ya no es sólo considerar la opinión de la infancia y la adolescencia cuando se vayan a tomar decisiones que les afecten (artículo 12 de la CDN), sino atender a la diversidad de la infancia en los procesos de participación infantil. Para ello es necesario la existencia de:

- canales de información cognitivamente accesibles para los NNA, junto a protocolos de buen trato hacia la infancia desde los medios de comunicación.
- programas educativos de participación infantil para la adquisición de competencias cívicas y la presencia en ellos, de educadores especialistas que acompañen a los niños con necesidades educativas especiales. Se trata de que estos menores puedan incorporarse como miembros de una ciudadanía activa.

Los modelos de participación efectiva infanto-juvenil se han hecho un hueco el ámbito del conocimiento académico e institucional. En 2009, el Observatorio de Infancia del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte publicaba un informe sobre modelos y experiencias de este tipo, al que han seguido otros, como es el caso.

La revisión del modelo de participación infantil que aquí se presenta, (inspirado en experiencias municipales españolas), ahora se justifica mediante la triada de la ética pública, el Bien Común y la corresponsabilidad democrática. Tres pilares consustanciales entre sí, convenientes en las democracias del siglo XXI, y donde la inclusión es inherente

Ética pública y participación infantil

Henry (1998) citado por Soto (2010) definió la Ética Pública como el conjunto de valores que permiten a los servidores públicos de las instituciones, no atender a sus beneficios personales sino a los intereses públicos. Los valores son: imparcialidad, transparencia, responsabilidad, participación, honestidad, austeridad, diversidad, eficiencia y eficacia, igualdad y equidad. Por su parte, el anterior autor, menciona igualmente a Rorty (1995), quién sugiere una definición con una carga más filantrópica e inclusiva, explicando que son las prácticas, sensibilidades y simpatías que amplían el compromiso de los individuos con los demás. Es fácil relacionar estos argumentos con la participación infantil y su alcance inclusivo.

Esta ética, de aplicarse en la participación infantil, es garantía del compromiso asumido con los demás (incluso con los menores de edad). Las entidades educativas y locales, y sus servidores públicos, mantienen mayor proximidad con la ciudadanía, siendo agentes productores y reproductores modélicos en valores democráticos, y más, para las generaciones que se incorporan a la sociedad.

Cualquier iniciativa que imprima efectividad a las leyes que protegen a la infancia, como ejemplo de ética pública, será reconocida como un acto modélico de responsabilidad institucional. En 1996, la misma ONU, a través de su Conferencia sobre Asentamientos humanos en Turquía, Hábitat II, declaraba “El bienestar de los niños como indicador de un entorno saludable, democrático y con buena gobernanza”. (Ciudades Amigas de la Infancia, UNICEF Comité Español 2016).

Bien común y Participación Infantil

El ser humano es un actor social que interacciona en su comunidad. Ésta a su vez aporta al individuo “bienes” para pueda desarrollarse e integrarse en mayor o menor medida. Estos bienes se muestran recíprocos, en el sentido de que el bien de un individuo posee el potencial de enriquecer al del otro, y por tanto a la comunidad. Se conforman entonces los bienes públicos que se comparten, como explica Parada (2013), siendo comunes y relacionales (patrimonios culturales o naturales, la innovación tecnológica...).

Estos bienes, contribuyentes al bienestar social, y de interés general, pueden denominarse “Bien Común”. Para su intercambio y sostenibilidad se requiere: de la universalidad, la solidaridad y la corresponsabilidad. Aspectos a emprender desde la ética pública.

Zamagni, (2013) expuso una fórmula de la Bien Común entendida como el producto de los bienes aportados por cada una de las personas que configuran una sociedad:

$$\text{Bien común} = b_1 \times b_2 \times b_3 \dots \times b_n$$

(b= bien de cada persona, x= la operación de multiplicación).

El Bien Común solicita la participación de las individualidades. Si alguno de los bienes personales se acerca al valor 0, el Bien Común se resiente, o incluso desaparece. Por el



contrario, cuando se incluyen en esta expresión matemática nuevas participaciones, el Bien Común se multiplica, se enriquece. ¿Cuánto podría aportar la diversidad y la participación social de la infancia al Bien Común? Se citan algunos ejemplos:

- Cuando los NNA proponen que se pongan fuentes en los parques a las que puedan llegar a beber sin grandes esfuerzos, no solo les beneficia a ellos, sino también a las personas con movilidad reducida que van en silla de ruedas.
 - Cuando en el diseño de espacios públicos se considera la perspectiva inclusiva de todos ciudadanos, independientemente de la edad, se genera más sentimiento de pertenencia, identidad y responsabilidad.

Corresponsabilidad democrática y participación infantil

Las comunidades para avanzar en convivencia, requieren, de un mínimo de normas, así como de la empatía social y la práctica individual de estas reglas del juego, es decir, la corresponsabilidad democrática, por la cual los ciudadanos asumen responsabilidad con sus derechos y obligaciones. Si las personas carecen de estos elementos cívicos, no se generan espacios socioeducativos para experimentarlos, o existen exclusiones, el Bien Común entra en riesgo, emergiendo conductas indiferentes, irrespetuosas, discriminatorias, incluso destructivas. ¿Cuál podría ser la contribución de la participación infantil inclusiva a una ciudadanía corresponsable?...

OBJETIVOS

- Presentar el modelo inclusivo de participación infantil ciudadana fundamentado en la ética pública, el bien común y la corresponsabilidad democrática.
- Evidenciar prácticas reales que responden al modelo inclusivo de participación infantil ciudadana

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Esta aportación proviene de la revisión del *Modelo eclíptico de participación infantil en la ciudad* de Vallejo (2007, 2014 y 2016). En él, se parte de experiencias reales de participación infantil realizadas en el Ayuntamiento de Alcobendas desde 1999, y otras iniciativas locales en las que los NNA toman parte en los asuntos que les conciernen vinculados a la mejora de su ciudad y bienestar, amparados por la legislación.

El Decálogo de la Participación Ciudadana del Ayto. de Alcobendas (2009, p.6) cita entre sus principios: “La participación será accesible, facilitando la igualdad de oportunidades y la integración de todos los sectores de la población”. Esta normativa local contó en su diseño con las opiniones del consejo de infancia. Actualmente, esta comisión la conforman representantes infantiles¹⁴⁴ que son emisarios de la infancia y la adolescencia. Al ser la inclusión inherente, se habilitan recursos municipales

¹⁴⁴ NNA procedentes de centros escolares, asociaciones juveniles programas de servicios sociales y la asociación de familias con hijos con discapacidad (APAMA), seleccionados democráticamente.

(presencia de niños con diversidad funcional, alimentaria, sociocultural), pues se trata de tener en cuenta a todas las realidades de “infancias posibles”.

Estos niños, al igual que sus antecesores desde finales del siglo XX, ha experimentado modos de participación en su ciudad. Se muestra ahora el modelo que se pretende para/con ellos y se propone para otras experiencias.

EVIDENCIAS

El modelo inclusivo de participación infantil desde la ética pública, la corresponsabilidad y el Bien Común (Vallejo, 2017).

Partiendo de las premisas del marco legal y teórico, se conceptúa la participación ciudadana infantil como:

“Modo en que los menores toman parte en los asuntos que les conciernen como ciudadanos/as, ejerciendo sus derechos y deberes según se dispone en la CDN (1989) y en los marcos normativos vigentes”.

Este modelo analiza los tipos de participación infantil inclusiva, simbolizado por dos esferas. Una hace referencia a los artículos de la CDN vinculados con la participación (2, 3, 4, 12, 13, 14, 17, 15, 23, 27, 29, 31), y la otra esfera, un acto de participación infantil dirigido a/por los NNA. Las esferas se aproximan gracias a la energía generada por el compromiso ético-público institucional de ser garantes del cumplimiento efectivo de los marcos legislativos que amparan a la infancia, la inclusión de los diversos colectivos, y la corresponsabilidad de los actores implicados.

La metaparticipación.

Junto al círculo denominado “Participación” aparece una circunferencia discontinua concéntrica con el término “Metaparticipación”. Basándose en las palabras de Jaume Trilla y Ana Novella (2014) en la meta participación los NNA reivindican espacios participativos. La metaparticipación es factible entre colectivos que se perciben en desigualdad, exclusión, no sintiéndose partícipes del Bien Común.

La Pseudoparticipación.

Se encuentra en correspondencia con los tres primeros peldaños de la escalera de Hart (1993) y el primer nivel del modelo de Chawla (2001)¹⁴⁵. Los NNA participan en acciones decididas por los adultos. El interés por conocer las expectativas del niño

¹⁴⁵ Citados por el Observatorio Nacional de Infancia (2009, p. 348 y 355).



respecto a su participación no existe. La inclusión y el aprendizaje en corresponsabilidad no son el objetivo. Los NNA, no son concededores de su aportación al Bien Común. Son más objetos decorativos. Un ejemplo: la presencia de niños en decorados institucionales formando parte de una ambientación.

Participación Usuaría

A partir de este tipo, se inician gradualmente participaciones que promueven los Derechos de la Infancia, aportan al Bien Común, construyendo una ciudadanía corresponsable e inclusiva. La participación de la infancia es voluntaria y consentida. Aquí los NNA son beneficiarios de actividades que contribuyen a su desarrollo y bienestar, facilitando la adquisición de aprendizajes de convivencia. Suele asociarse al artículo 31 de la CDN (participación en actividades, culturales, deportivas, recreativas). Su implicación puede incrementarse en la medida en que el Interés Superior del Niño está presente, y sus opiniones son consideradas en la evaluación. Aquí el papel de la ética pública institucional es garantizar un acceso no discriminatorio y sí inclusivo.

Participación Consultiva

Novella et al (2014, p.111), mencionan a Tonucci enfatizando lo interesante que es comprobar cómo los cambios urbanos propuestos por los niños, “coinciden sustancialmente con los de los expertos y científicos, y en especial de los psicólogos, ecologistas, sociólogos, urbanitas, pediatras, incluso abogados...”

El objetivo aquí se centra en considerar la opinión infantil cuando se van a tomar decisiones que les afecten. En este tipo, los NNA conoce de la finalidad de su participación, (garantizada por una información cognitivamente accesible). Por otra parte, aunque la actividad es dirigida y diseñada por adultos, existe un distanciamiento de posiciones adultocéntricas que asocian Infancia y Adolescencia con incapacidad para elaborar opiniones propositivas.

El mayor grado de participación consultiva es alcanzado cuando los NNA están formados en materia de derechos y deberes. Ejemplos de este tipo son serían conocer las opiniones y propuestas infantojuveniles en aspectos que les afectan (percepción de clima de convivencia entre iguales, o la realización de plenarios infantiles municipales).

Participación Proyectiva

La condición principal de este tipo es el alto protagonismo de los NNA en el proceso participativo (según su momento madurativo), siendo concededores de sus derechos y responsabilidades. Los menores, se forman e informan, consensuan, marcan objetivos, organizando su actuación con el grupo de iguales u otros colectivos. La presencia adulta, mantiene una función facilitadora. En un inicio, los adultos pueden motivar a los NNA a participar con el propósito de desarrollar en ellos

competencias cívicas. Ejemplos serían aquellos, donde los NNA participan en el diseño, ejecución de actuaciones y evaluación de planes estratégicos municipales (Ciudades Amigas de la Infancia de UNICEF), o procesos de emprendimiento social.

Participación deliberativa

En este tipo, los NNA formados en derechos y deberes han adquirido competencias éticas y cívicas que les permiten deliberar, compartir decisiones con los adultos en posiciones de equidad. El objetivo está puesto en contribuir al Bien Común de la comunidad. En este estadio, los adultos experimentan un doble aprendizaje:

- enriquecen su visión de la realidad desde una perspectiva intergeneracional.
- desarrollan la habilidad social de empatizar con otras personas a la que se le reconocen derechos, descubriendo que el menor, está empoderado para deliberar y decidir, si se le ha formado en competencias ciudadanas, y cuenta con oportunidades.

A modo de evidencia, el Ayto. de Alcobendas realiza un concurso de diseño de luces decorativas urbanas de Navidad al que pueden presentarse niños. Los miembros del consejo de infancia forman parte del jurado popular junto con los adultos, decidiendo democráticamente el diseño ganador.



Ilustración 1: Modelo participación ciudadana infantil. Vallejo (2014)
Fuente: www.ciudadesamigas.org

CONCLUSIONES

La participación inclusiva infantil se muestra como un instrumento clave para: detectar las necesidades e inquietudes de la infancia, enriquecer la percepción adulta de la realidad y contribuir al aprendizaje de las competencias cívicas.

En la participación inclusiva infantil usuaria, consultiva, proyectiva y deliberativa, los menores progresivamente, se desarrollan como ciudadanos: NNA y comunidad comparten identidad, responsabilidad y sentido de pertenencia. Será necesario profundizar en este estudio para generar más evidencias al respecto, pues la inclusión en la participación infantil efectiva es aún un reto pendiente en nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuntamiento de Alcobendas (2009). Reglamento Ciudadano de Participación. Recuperado (17.02.2017), de www.alcobendas.org/recursos/doc/Documentales/Otros/838983481_1432011193418.pdf
- Casas, F. (2003). *Los derechos de la infancia: ¿hacia un buen trato social, institucional y político? Curso de Experto en Políticas Sociales de Infancia*. Madrid: Universidad Complutense.
- Congreso de los Diputados (2017). Comisión de Derechos de Infancia y Adolescencia. Recuperado (18.02.2017), de http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/SalaPrensa/NotPre?_piref73_7706063_73_1337373_1337373.next_page=/wc/detalleNotaSalaPrensa?idNotaSalaPrensa=21826&mostrarvolver=N
- Novella, A.M. et al. (2014). *La participación infantil y construcción de ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Observatorio de la Infancia de Asturias (2011). Foro Municipal por los Derechos de la Infancia del Principado de Asturias. Recuperado (17.02.2017), de <http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/foro.pdf>
- Observatorio Nacional de la Infancia, (2009). Experiencias sobre participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes. Recuperado (01.04.2016), de <http://www.observatoriodelainfancia.mssi.gob.es/documentos/2009-participacioninfantilene.pdf>
- Parada, J.L. (2013). *La corresponsabilidad en el relato en torno a la ética empresarial*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria
- Soto, L. (2010). *La ética en la función pública*. Recuperado (30.05.2016), de <http://es.slideshare.net/tluzardi/etica-en-la-funcinpblica>
- Red de Infancia y Adolescencia (2016). España. Recuperado (17.02.2017), de <https://sites.google.com/site/reddeinfanciaria/>
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). La educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164
- UNICEF Comité Español (2016). Ciudades Amigas de la Infancia. Recuperado (17.02.2017), de <http://ciudadesamigas.org/municipio-amigo-infancia>
- Vallejo, S (2015). *Hacia un modelo eclíptico de participación infantil*, Congreso Internacional de Ciudades Amigas de la Infancia de UNICEF Comité Español. Recuperado, (17.02.2017) de http://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2015/10/Vallejo_Silvia.pdf
- Zamagni, E. (2014). Por una economía del bien común. *Revista Empresa y Humanismo*, Vol XVII, 2, 77-88.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA E INNOVACIÓN. UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA DE EMPODERAMIENTO Y DESARROLLO SOCIAL SOSTENIBLE

Miranda Moríñigo, Alba¹

¹e-mail: alvimiranda@hotmail.es España

Resumen. Una de las misiones de la Universidad es contribuir al desarrollo social a través de la transferencia del conocimiento a la sociedad. Este trabajo presenta el inicio y desarrollo de un Proyecto de Arte aplicado en un contexto social vulnerable de Andalucía. Se desarrolla en el marco de un Proyecto de Innovación Docente Universitaria de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada que se inicia en el curso 2013-2014 y que continúa en la actualidad.

La finalidad del “Proyecto Microtalleres” es contribuir a mejorar el entorno urbanístico de Haza Grande, creando una cultura de ocio artístico basada en la participación, y una conciencia de respeto mediambiental por el entorno físico y natural del barrio. El desarrollo de la identidad y cohesión social a través de la creatividad y la cooperación en las actividades de mejora, el fomento de actividades lúdicas de tipo artístico dentro del entorno sociofamiliar, y la colaboración con las asociaciones de vecinos y ONGs que trabajan en la zona.

En definitiva, el empoderamiento social para el desarrollo físico y social del barrio, mejorar la participación y colaboración.

A través de la metodología de investigación-acción participativa se conocen las necesidades de los habitantes del barrio, sus intereses y motivaciones y se orienta el diseño de la intervención socioeducativa por medio de microtalleres.

Los resultados demuestran que la educación artística puede ser utilizada como una herramienta de transformación y mejora de la participación y empoderamiento impredecibles en procesos de inclusión social.

Palabras clave: Educación Artística, Innovación, Educación Superior, Inclusión, empoderamiento social.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Rol de la Universidad en los procesos de innovación y desarrollo social sostenible.

Dos de las nueve áreas que la Comisión de la Comunidades Europeas propuso en el 2006 a las universidades para mejorar los procesos de modernización en Educación, Investigación e Innovación se refieren a la necesidad de incorporar la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en las agendas de formación e investigación para poder dar una respuesta efectiva a la complejidad de los problemas sociales. Y por otro lado, las insta a poner el conocimiento al servicio de la sociedad para cumplir con su responsabilidad social (CCE, 2006)

Para lograr el proceso de modernización de las universidades, se destaca la necesidad de desarrollar asociaciones con empresas, con las administraciones locales y regionales, así como la contribución de la universidad al desarrollo socioeconómico local y regional mediante la interacción de los campus universitarios con la ciudad y el entorno donde se ubican.

En la *Estrategia 2015 de la Universidad Española* (Ministerio de Educación, 2010) se expresa el compromiso de la Universidad a contribuir al desarrollo social. Sus objetivos se orientan al desarrollo de la docencia, la investigación, la capacitación, y a la transferencia del conocimiento a la sociedad y a la participación social.

El ejercicio de responsabilidad social de las universidades y el compromiso social de las mismas se alcanzará en la medida en que las universidades desarrollen sus funciones procurando alcanzar niveles óptimos de sostenibilidad en todas sus dimensiones incorporando en su modelo formativo prácticas docentes y de aprendizaje que integren adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de responsabilidad social de sus estudiantes y titulados (Ministerio de Educación, 2010, p:10)

En este contexto la Universidad ofrece una oportunidad única para promover el desarrollo del máximo potencial de las personas. Una de las funciones de la Universidad es el desarrollo de la educación permanente vinculada a su función social.

La Educación en este contexto está considerada como un elemento estratégico de la innovación y el desarrollo de la producción, por su clara participación en la mejora del capital humano en constante flujo mejorando la calidad de vida.

En este marco de responsabilidad universitaria y de innovación universitaria, el trabajo que se presenta se desarrolla en el marco de un Trabajo de Fin de Grado de Bellas Artes, desarrollado en la Universidad de Granada.

La innovación educativa en el contexto universitario

En una revisión de diferentes enfoques de innovación educativa (Ministerio de Educación, 2011) se puede decir que muchos autores consideran que se trata de un

proceso que implica desarrollar diversas acciones de cambio para mejorar la realidad educativa en diferentes contextos, incluidos el aula, el centro, la administración educativa y los espacios sociocomunitarios. Que el cambio debe de ser intencionado, planificado y estructurado. Debe afectar a las prácticas y a las actitudes del profesorado. Implica una nueva organización de los espacios, y una nueva cultura educativa del centro, y que a través de la investigación y la evaluación se pueden proponer nuevas soluciones a problemas educativos y sociales que supongan una mejora en la práctica educativa. Esa transformación merece ser analizada a la luz de criterios de eficacia, funcionalidad y calidad. Siendo la finalidad última la mejora de la educación para favorecer el desarrollo personal, social, medioambiental y como estableció recientemente la UNESCO (2016) la contribución a la salud y bienestar de las personas y al desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Experiencias Innovadoras de Intervención social a través del Arte

En las últimas décadas a nivel internacional y nacional están aumentando los proyectos, las experiencias y las publicaciones sobre Educación Artística (Marín, 2003) y la utilización del arte en sus diferentes manifestaciones (pintura, música, baile, teatro, cine,...), en diversos contextos sociales con diversas finalidades, especialmente relacionadas con la inclusión social de colectivos favorecidos, la rehabilitación terapéutica de personas con enfermedades y como desarrollo cultural de las comunidades, la arteterapia, la inclusión de colectivos en riesgo.

Algunas de las experiencias realizadas en España como el Colectivo TXP proyectos sociales, o de arquitecturas colectivas de Madrid; internacionales, de Brasil, Argentina, entre otros países, referenciadas en la webgrafía, han servido de inspiración y análisis de las posibilidades del arte en el contexto social.

OBJETIVOS

Los objetivos generales del Proyecto *Microtalleres* realizado en el barrio de Haza Grande (Granada), se orientan a desarrollar procesos de innovación universitaria sostenibles a través de un proyecto de intervención intersectorial de carácter inclusivo basado en la Educación Artística.

Diseñar a partir de un Trabajo de Fin de Grado en Bellas Artes diferentes tipos de microtalleres con contenidos de educación artística basados competencias para la participación y empoderamiento de los vecinos y los estudiantes universitarios en las tareas de transformación física del entorno físico y social . De manera específica:

1. Mejorar el entorno tanto urbanístico como social del barrio de Haza Grande de Granada a través de la Educación Artística.
 - Favorecer la colaboración y relaciones con las asociaciones de



- vecinos y ONGs que trabajan en la zona y establecer colaborativamente canales de participación inclusiva entre los vecinos ente sí y con las asociaciones, ONGs del barrio y la universidad
- - Desarrollar una conciencia de respeto medioambiental y físico en el barrio.
 - - Motivar hacia la realización conjunta de actividades lúdicas de tipo artístico dentro del entorno sociofamiliar,
 - - Potenciar la oferta de alternativas artísticas de ocio y tiempo libre en los habitantes del barrio en todas las generaciones.
2. -Mejorar las relaciones intergeneracionales, e incentivar la cohesión social mediante actividades culturales, lúdicas y artísticas.
 3. Fomentar valores esenciales adoptando un comportamiento de respeto, tolerancia e igualdad entre los vecinos.
 4. Ofrecer un espacio que posibilite el dialogo, la cooperación, y la convivencia cívica.
 - Desarrollar la identidad social a través de la creatividad y la cooperación en las actividades de mejora física y estética.
 5. Propiciar el empoderamiento de los participantes a través del intercambio de experiencias basadas en aplicaciones artísticas.
 6. -Comprender el rol de la creatividad y del arte en relación al desarrollo socioeducativo y cultural y como estrategia para la inclusion social.
 7. Reflexionar sobre el rol de la Universidad, en especial de la educación artística, en relación a su contribución a la innovación, inclusión y desarrollo social en contextos vulnerables.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Antecedentes y razones del estudio

El barrio de Haza Grande (Granada) donde se realiza la intervención universitaria está considerado como vulnerable y sus habitantes en riesgo de exclusion social, dadas sus características de físicas, socioeconómicas, laborales y culturales. Este proyecto surge como una respuesta a la observación de la realidad social, demandas recibidas por parte de los vecinos, actuaciones puntuales previas, relación con las asociaciones y ONGs, reflexiones y análisis de los activos del contexto realizados durante los dos años de mi estancia previos al proyecto.

Todo ello me llevó a plantear un proyecto de Fin de Grado que presenté a mi director, el Profesor Dr José Fernández Freixanes, de quien obtuve el apoyo incondicional y la colaboración, iniciando la gestión de solicitud del Proyecto de

Innovación Docente denominado inicialmente como *Microtalleres*, que fue asumido y financiado por la Facultad de Bellas Artes de Universidad de Granada por un periodo de dos años: 2013-2014 y 2014-2015, ampliado en la actualidad.

El siguiente paso fue informar y solicitar la colaboración e implicación de la ONG “Aldeas Infantiles” y la Asociación de Vecinos de Haza Grande del Barrio

El diseño de la intervención social a través de la Educación Artística

El proyecto artístico desarrollado parte de los intereses y necesidades expresadas por la población del Barrio de Haza Grande (Granada) en relación a diferentes problemas y aspectos culturales y sociales. Cuenta con la colaboración activa de la población del barrio, que se implica, reflexiona, y toma decisiones en los contextos sociales creados por ellos mismos, a través de la realización de diferentes tipos de actividades diseñadas por el grupo de trabajo de la Facultad de Bellas Artes dirigido por el Profesor Fraixánés.

Utiliza una metodología participativa y activa, que parte del análisis de necesidades sociales para facilitar la inclusión de los participantes en las actividades artísticas, con la finalidad de potenciar el empoderamiento para el desarrollo sociocultural del barrio. Cuenta con recursos propios de la zona, y otros que se gestionaron con tal finalidad, respetando las características e intereses de sus habitantes.

En este sentido se diseñaron una serie de talleres y actividades (fotográfico, pictórico, escultórico, de caracterización, entre otros) con la participación intergeneracional del barrio, desde la etapa de la infancia hasta los mayores.

La primera parte del trabajo desarrollada en el curso 2013-2014, consiste en el diseño del Proyecto de Innovación Educativa, desarrollo de la infraestructura del proyecto de innovación educativa, la gestión de los recursos humanos, materiales y arquitectónicos; el diseño y desarrollo de diferentes actividades basadas en la inclusión, el emprendimiento social y el empoderamiento de las personas para el cambio físico y social de su propio entorno. Se diseñan diferentes talleres formativos que son impartidos por profesores de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada. Se desarrollan en el primer periodo talleres de educación artística y reciclado, y de identificación de espacios, fortalezas del barrio y debilidades. las Jornadas de Grafiti, para la expresión de las competencias adquiridas, las emociones generadas y deseos compartidos, y la grabación de un documental didáctico. La segunda parte del proyecto (curso 2014-2015) desarrolla otros tipos de actividades: 1. Actividades formativas en el espacio de la ONG *Aldeas Infantiles*, 2. Jornadas de Grafiti3. Actividades de promoción de la cohesión social y relaciones intergeneracionales con los mayores,4. Actividades en la calle de expresión artística, desfiles, elaboración de materiales de reciclado para fiestas, 5. Creación de un documental,6. Fiesta final del proyecto con todos los participantes.

El documental está dirigido por el profesor Dr Carlos Estévez. A través de este recurso audiovisual se recoge toda la información sobre el proceso de



intervención creativo en el Proyecto de Innovación en Haza Grande. El documental consta de varias partes: *Entrevistas* a niños, jóvenes y mayores. *Documentación* de imágenes y videos antiguos que nos ayudan a ver la evolución del barrio. ^[L]_[SEP]Elaboración de un guión sobre todo el proceso del proyecto, las actividades, los contextos y los agentes implicados.

Las actividades fueron desarrolladas principalmente en el espacio de Aldeas Infantiles de Haza Grande, espacios de la asociación del barrio, Centro de día de mayores, alrededores de la iglesia, de un colegio abandonado, campo roto, descampado de la calle jardines altos, y en las calles. La coordinación fue realizada por los alumnos de Microtalleres de la Facultad de Bellas Artes Alonso Cano, y cuenta con la colaboración de los educadores de Aldeas Infantiles.

EVIDENCIAS

La intervención artística realizada en el barrio ha sido valorada por el Ayuntamiento de Granada, otorgando además un permiso para realizar otros grafitis en las calles de la ciudad con la finalidad de eliminar los *tags*.

La asistencia diaria a las actividades y la demanda de participación fue muy alta, Requirió hacer más grupos y adquirir un mayor número de recursos materiales para el desarrollo de las actividades propuestas.

Las actividades artísticas favorecían un sentimiento de responsabilidad y conciencia del medio ambiental y físico del barrio. Así como la creación de nuevas alternativas de ocio y tiempo libre que no existían, despertado el interés de todas las generaciones implicadas.

Se observan mejoras las relaciones intergeneracionales, interpersonales, y de cooperación durante la realización de las actividades culturales, lúdicas y artísticas.

La difusión de las actividades y algunos resultados del proyecto han suscitado el interés de otras comunidades y centros educativos que pretenden conocer y replicar la experiencia de educación artística. En la actualidad este proyecto se está replicando en otras zonas de Granada.

Puntos Fuertes del Proyecto de Innovación

- Motivación e implicación de las Instituciones públicas (Universidad, Ayuntamiento), y Tercer sector (ONGs, y Asociaciones de la zona)
- Oferta cultural adaptada a las necesidades del barrio, y a los intereses de los vecinos.
- La creación de un grupo de trabajo formado por alumnos de la Facultad de Bellas Artes *Alonso Cano* de la Universidad de Granada, responsable de la gestión y desarrollo de las actividades en el barrio de Haza Grande. ^[L]_[SEP]

- Buenas relaciones entre los vecinos del barrio, y los estudiantes universitarios responsables de las actividades. [L]
[SEP]
- La efectividad de la estrategia de invitación a la participación que consistió realizar una información personal en cada casa.
- Creación de un Facebook de participación social.

Puntos Débiles del Proyecto de Innovación

- Baja disponibilidad del alumnado universitario que se traduce en frecuentes cambios de monitores que dificultan la consistencia en las relaciones de grupo, el seguimiento, y la evaluación de las actividades.
- Baja participación del alumnado de la Facultad de Bellas Artes en los Microtalleres de formación.
- Debilidades en el diseño educativo de las actividades y su evaluación.
- Necesidad de mejorar la definición de las normas de gestión, distribución realista de las tareas y roles de los estudiantes universitarios responsables de las actividades .
- Necesidad de una página web, y un grupo de comunicación responsable de la gestión de la comunicación y resultados del proyecto.
- Certificación de los participantes.
- Necesidad de implicar a otros actores sociales.

CONCLUSIONES

Las actividades artísticas desarrolladas en el barrio de Haza Grande han contribuido a la mejora del entorno urbanístico del barrio, mejorado el interés en la participación social.

Las actividades ofertadas representan una oportunidad para el dialogo, la cooperación, y la convivencia cívica entre los participantes favoreciendo procesos de inclusion social y aprendizajes que son valorados por los participantes.

En las siguientes ediciones se considera necesario evaluar de una manera más rigurosa el impacto de las actividades artísticas, y de la creatividad, en la transformación de los entornos físicos, en el desarrollo cultural y social de las comunidades, el empoderamiento e inclusion.

Se constata la importancia y la necesidad de seguir trabajando en la educación en valores



Parece necesario realizar un enfoque multidisciplinar en el diseño, desarrollo y evaluación del impacto de la educación artística en el contexto social.

Consideramos es este proyecto aplicado de innovación universitaria es efectivo en relación con su misión de transferencia del conocimiento para la mejora social. Siendo muy ventajosos tanto para los universitarios, como para la sociedad a la que se destina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión de la Comunidades Europeas (2006). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento europeo. Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*. Recuperado de: http://www.sifemurcia-europa.com/servlet/sife.GestionDocs?METHOD=MOSTRARDOCUMENTO&id_documento=6005

Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación

Ministerio de Educación (2011). *Estudio sobre la Innovación Educativa en España*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Recuperado de: https://www.ehu.es/documents/2458096/2699121/VIIE_estrategiauniversidad2015.pdf.

UNESCO (2016). *UNESCO Strategy on Education for Health and Well-Being: Contributing to the Sustainable Development Goals. EDUCATION 2030*. París: UNESCO

Webgrafía

Colectivo TXP proyectos sociales. Recuperado de: <http://www.todoporlapraxis.es/?cat=1>

Proyecto de arquitecturas colectivas. Madrid. Recuperado de: <http://arquitecturascolectivas.net>

Grupo antropológico de Granada, Proyectos memoria histórica. Recuperado de: <http://gealacorralla.blogspot.com.es>

Proyecto artístico en Río de Janeiro. Brasil. Recuperado de: <http://www.elgrafico.mx/viral/02-10-2013/proyecto-artistico-en-una-favela-de-rio-de-janeiro>

Proyecto artístico para el desarrollo del turismo en el Barrio de la Boca. Argentina : Recuperado de: <http://www.revistakairos.org/k11-09.htm>

Proyecto ATAE Recuperado de:
http://www.solucionesong.org/img/foros/4d47fe41442e5/PROYECTO_PPS_castellano.

Proyecto Artístico “Luz nas Velas” Brasil. . Recuperado de:
<http://vimeo.com/42325686>

LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA COMO EJE DE INCLUSIÓN EN LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Ortiz de Santos, Rosa¹ y Torrego Egido, Luis Mariano²

Universidad de Valladolid, España

¹e-mail: rosaos94@gmail.com, ²e-mail: ltorrego@gmail.com

Resumen. La inclusión sólo puede concebirse en el marco de una escuela y una educación sustentadas bajo los valores de la democracia. Los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante, MRP) han defendido los principios de la inclusión y de la educación democrática y, además, han promovido experiencias que las concretan.

En este sentido, se ha llevado a cabo una investigación en la que se comprueba el grado de democratización de las experiencias educativas señaladas. Para ello, y a partir de la literatura, han sido elaborados una serie de indicadores que deberán estar presentes en cualquier acción de carácter educativo para que sea democrática, los cuales giran en torno a la necesidad y el predominio de una educación inclusiva; en el propio análisis se ha empleado una metodología de tipo cualitativo fundamentada en un análisis de contenido adaptado a nuestra situación particular. De este modo, se obtienen unos resultados que nos invitan a pensar que una educación democrática es posible y que están en marcha numerosas propuestas emergentes renovadoras dirigidas a posibilitar ese cambio.

Palabras clave: Movimientos de Renovación Pedagógica, Educación, Democracia, Escuela democrática.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Movimientos de Renovación Pedagógica

Los MRP son movimientos sociales formados por docentes que se reúnen con el objetivo de compartir experiencias y conocimientos derivados de la reflexión de su propia práctica educativa a través de un proceso cooperativo y de autocritica (Domènech et al., 1992 y Martínez, 2002, 1993, S.F.).

Según Martínez (1993), los MRP aparecieron como movimiento organizado durante la dictadura franquista. La mayoría de MRP aparecen en los 70, sin embargo, algunos como la *Escola de Mestres Rosa Sensat* (Marta Mata, 1965) y el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) se inician en los años 60 (Rogeró, 2010).

Según Pericacho (2015), con la instauración del régimen franquista, se intentaron eliminar las iniciativas y congregaciones renovadoras surgidas durante la II República (1931-1936). No obstante, permanecieron algunos grupos en la clandestinidad, debido a su disconformidad con el modelo educativo existente caracterizado por el catolicismo, la separación de educandos por sexo y/o clase social, eliminación de la enseñanza de idiomas diferentes al castellano, el patriotismo, etc. (Navarro, 1989). Fue, sin embargo, al final de la dictadura cuando aparecieron grupos de renovación pedagógica, dispuestos a buscar una alternativa al modelo de escuela del momento, tratando de transformarla en una escuela democrática e igualitaria.

Desde esta fecha, se sucedieron momentos relevantes para la educación, acompañadas de las diferentes reformas educativas. Recientemente, se ha establecido la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Los MRP tratan de paralizarla por ser estandarizada, lucrativa, clasista y excluyente, además de poseer una organización fuertemente jerarquizada (Rogeró, mayo, 2016).

La actuación de los MRP sigue estando presente desde diferentes lugares de España. Estos movimientos continúan organizando encuentros, congresos, Escuelas de Verano, etc., defendiendo los valores fundamentales de la Escuela Pública (el laicismo, la universalidad y la gratuidad, la equidad, el desarrollo integral del educando) y las metodologías activas y renovadoras, satisfaciendo las necesidades formativas del profesorado y constituyendo un lugar de encuentro para debatir, compartir, proponer iniciativas o soluciones a problemas actuales y para convivir y dirigirse, unidos, hacia un mismo fin: la calidad de la educación en la Escuela Pública (MRP, 2014).

Los MRP siempre han defendido una educación no segregadora, compensadora de desigualdades, de tal manera que consideran “la diversidad como algo consustancial al género humano, pero también como un objetivo socialmente deseable (siempre que no incluya o enmascare la desigualdad)” (MRP, 1999). Diversidad e igualdad son considerados conceptos no opuestos fundamentales para ellos y rechazan los que consideran realmente sus opuestos: la uniformidad como lo contrario de la diversidad y la desigualdad como opuesto a la igualdad.

La democracia en educación y los MRP

Un pilar que sustenta las iniciativas y/o actuaciones educativas de los MRP es la democracia, pues constituye "... una fuerza poderosa y positiva para la revitalización de las escuelas públicas" (Apple & Beane, 1997, p.12).

El término democracia puede resultarnos ambiguo y a menudo se emplea de manera errónea. La democracia es una forma de gobierno que tiene como base principal la igualdad de oportunidades y exige condiciones para conseguir una vida democrática real: la libertad de expresión, el derecho a estar informados, la capacidad humana para la resolución de problemas, la capacidad crítica de análisis y de reflexión y la preeminencia del "bien común" (Apple & Beane, 1997).

Una democracia real en la sociedad implica la existencia y el predominio de escuelas democráticas. Para lograr la democratización de las escuelas, debemos tener en cuenta muchos elementos clave que podemos identificar en Domínguez (2008):

La democratización de los centros educativos [...] consiste en configurarlos como comunidades democráticas de convivencia, de investigación y de aprendizaje, caracterizadas por el diálogo [...], la negociación continua para solucionar problemas y resolver conflictos, el trabajo solidario y cooperativo en pequeños grupos interactivos, el debate en asambleas, la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en las deliberaciones y decisiones relevantes con el horizonte de un incremento continuo del autogobierno y de la autogestión. (p.2).

Domínguez (S.F.) explica que para que una escuela sea democrática se tienen que cumplir varios requisitos, entre los que destaca la necesidad de que los fines que persigue también sean democráticos y la de elaborar currículos democráticos (Domínguez, 2006).

Para llegar a construir currículos democráticos, debemos tener en cuenta dos concepciones: la concepción hegemónica y la concepción emergente (Domínguez, 2006). La hegemónica comprende las características de la actual escuela, mientras que la emergente se refiere a las transformaciones necesarias que se han de dar en la misma para que esta sea democrática.

Esta transformación es compleja, pues la concepción hegemónica no abarca solo el método de enseñanza, las ideas o las prácticas educativas que nos vienen impuestas, sino que constituye el pensamiento natural y la forma de vida de cada persona de una manera mucho más profunda. Este pensamiento conlleva a la creencia generalizada de que estas ideas educativas han de ser así, que son inmutables y no existe ninguna posibilidad de cambio (Torrego, 2014).

La inclusión se relaciona muy estrechamente con la educación democrática, de modo que algunas de las variables esenciales que las conforman son coincidentes: la participación familiar y de la comunidad, una concepción sociocomunitaria de la escuela que trascienda los muros escolares, el poder transformativo de los contextos sociales, el énfasis en la convivencia y en el apoyo mutuo (Rodríguez y Torrego, 2013).



OBJETIVOS

Los objetivos que pretendemos alcanzar son:

- Establecer las principales características de una escuela o experiencia democrática, principio y finalidad educativa de los MRP.
- Analizar y valorar el grado de democratización de las experiencias educativas promovidas por MRP.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La investigación consiste en analizar y valorar el grado de democratización de experiencias educativas promovidas por MRP. Se trata de una iniciación a la investigación cualitativa, abordada desde un enfoque descriptivo.

La vía de investigación ha sido esta dado que los datos recogidos y analizados comprenden textos y/o palabras obtenidas mediante su comprensión tanto oral como escrita. Del mismo modo, lo que pretendíamos con nuestra investigación no era transformar la realidad ya existente, sino conocer las experiencias valoradas para poder analizar sus componentes democráticos, o no, de la forma más rigurosa y objetiva posible –dentro del marco de subjetividad de la metodología cualitativa–; por tanto, podemos considerar que seguimos una metodología interpretativa o naturalista, ya que describimos la realidad que existe en cada caso, analizándola y observando cómo la interpretan los participantes del estudio.

Asimismo, el trabajo se ha desarrollado mediante la estrategia de análisis de contenido, adaptada a nuestra situación; por ello, podemos considerar que es heterodoxo, no siguiendo las normas establecidas convencionalmente para este tipo de técnicas.

Observamos que Piñuel (2002) menciona “las categorías” en el caso de la metodología cualitativa –la cual nos atañe–; adaptándolas a nuestro caso en particular, hemos elaborado diversos indicadores como instrumento de investigación, que han sido contrastados con las características de cada una de las experiencias valoradas. Para ello, nos hemos respaldado en Puig (2000), Feito & López (2008), Feito (2009), Apple & Beane (1997) y Parareda et al. (2015). Los indicadores son:

1. Se promueve una educación pública, con intereses compartidos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.
2. Predomina el diálogo, la negociación y las relaciones sociales basadas en el afecto entre los diferentes colectivos de una escuela (Puig, 2000).
3. Destaca la cooperación, la colaboración y el trabajo en equipo en todos los niveles del colegio (Puig, 2000).
4. Encontramos actividades colaborativas como debates (argumentación), asambleas o grupos interactivos (Puig, 2000).

5. Predominan valores como la solidaridad, la colaboración, la igualdad, la empatía o el respeto, buscando una mejora del clima en la escuela y el bien común, "... rasgo central de la democracia" (Apple & Beane, 1997, p.27).
6. Se disminuyen las desigualdades sociales. Los grupos son heterogéneos y diversos en cuanto a la cultura, el origen, el sexo, la clase socioeconómica, las capacidades y la edad, fomentando las relaciones interpersonales, aumentando la variedad de aportaciones y haciendo más real el entorno escolar.
7. Se favorece la convivencia positiva y el respeto entre diferentes culturas.
8. Se educa en una visión positiva y crítica del conflicto, cuya resolución puede desembocar en un posible cambio, diálogo, pensamiento crítico y reflexión.
9. Preeminencia de la educación para la desobediencia, desarrollando aspectos como el pensamiento crítico y libre, de modo que cada niño o niña sea capaz de generar sus propias opiniones e ideas (a veces en discrepancia con la sociedad) y actuar de manera justificada tras un previo análisis y evaluación.
10. Se actúa en contra de aspectos negativos como "... el racismo, la injusticia, el poder centralizado, la pobreza..." (Apple & Beane, 1997, p.28), entre otras desigualdades. Se defiende la igualdad de oportunidades para todos.
11. Las personas que conforman el démos escolar tienen el deber y derecho de participar de forma activa y significativa en la vida del centro, en la toma de decisiones importantes y en la elaboración de documentos base (Feito & López, 2008 y Parareda et al., 2015).
12. Los educandos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el centro y destino de toda actividad, pues la educación ha de estar a su servicio logrando la actualización y el máximo desarrollo posible de todas sus potencialidades (Feito, 2009).
13. Tiene como objetivos la formación moral del alumnado, la formación cognoscitiva y profesional, además de la formación como "... ciudadano del mundo crítico, libre, justo y solidario..." (Domínguez, S.F., p.3).
14. Se tienen en cuenta todas las circunstancias personales, sociales y familiares de cada uno de los discentes.
15. Son frecuentes las relaciones con el entorno (próximo y lejano).
16. Es autónoma, tratando de autogobernarse. Tanto las legislaciones estatales y autonómicas, como los documentos realizados a nivel de centro y de aula, deben ser abiertos y flexibles, facilitando su adaptación a la diversidad de cada escuela en concreto. Esta autonomía supone "... la creación de canales de diálogo y de acción cooperativa" (Puig, 2000, p.59).



EVIDENCIAS

Presentación de la muestra

Las experiencias educativas analizadas han sido seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando muestras que pertenezcan a MRP. En concreto, se trata de experiencias presentadas en el XXVIII Encuentro de MRP celebrado en Alicante, en 2015.

Red Khelidón es una red que persigue un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo, con un enfoque inclusivo y democrático de la educación y de la sociedad.

Educació en Transició (Granollers en Transició / Casal del Mestres) parte de la idea de que estamos ante un profundo cambio derivado de la crisis económica, social y climática. Tiene como base de pensamiento se caracteriza por el establecimiento de la relación con la naturaleza, de una relación de colaboración y respeto entre sociedad-escuela, la importancia del conocimiento de uno mismo y de la educación en valores y el favorecimiento de la educación para la belleza.

MeSumaría utiliza en sus proyectos el arte y las TIC. Generalmente sus programas están dirigidos hacia los colectivos más desfavorecidos, predominando valores de solidaridad, igualdad, trabajo de las emociones y de la creatividad, cultivo del pensamiento crítico y libre, etc.

Evidencias del análisis

Primeramente, anunciamos que desconocemos la existencia de otras investigaciones encaminadas a investigar el grado de democratización de experiencias en el ámbito escolar. Desde un análisis exhaustivo de cada una de las experiencias -que no podemos plasmar en el presente documento debido a la limitación del espacio-, en relación a los indicadores elaborados previamente, presentamos los resultados en las siguientes tablas, en las cuales “P” significa que dicho indicador se consigue parcialmente, “No”, que no se consigue y “Si”, que sí que se ve reflejado en la misma.

Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
¿Aparecen?	P	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	P	SI	P	SI	SI	SI	SI	SI

Tabla 1. Indicadores de la Red Khelidón. Fuente: elaboración propia.

Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
¿Aparecen?	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	P	SI	P	SI	P	SI	SI

Tabla 2. Indicadores de Educación en Transición. Fuente: elaboración propia.

Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
¿Aparecen?	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	P	SI	SI	P	SI

Tabla 3. Indicadores de MeSumaría. Fuente: elaboración propia.

Tal y como podemos apreciar, los indicadores propios de una experiencia democrática aparecen de forma parcial o total en todas ellas.

CONCLUSIONES

En líneas generales, creemos conveniente elaborar una valoración positiva, pues las tres experiencias muestran signos de esperanza, de ilusión por llegar a construir experiencias y escuelas educativas verdaderamente democráticas. En todos los casos, aspectos relevantes para la constitución de una escuela democrática se ven satisfechos, como son el favorecimiento de relaciones sociales, la práctica de actividades colaborativas, el logro de un clima adecuado, la creación de agrupaciones heterogéneas, el respeto intercultural, etc.

Podemos observar, además, que los indicadores más directamente atribuibles a la inclusión educativa se cumplen en las tres experiencias analizadas. En efecto, en todas ellas se pone de manifiesto que los valores predominantes (indicador 5) son la solidaridad, el respeto, la empatía, la colaboración, la igualdad y la busca del bien común, de tal manera que estos valores fomentarían el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana que se vincula a la inclusión, cuestión que está implícita en otra característica que se da en todas ellas (indicador 6): realizarse mediante grupos heterogéneos y diversos.

Los indicadores analizados ponen de manifiesto otras cuestiones básicas para conseguir impulsar el proceso de inclusión: la participación activa y comprometida del profesorado, la importancia de la colaboración con los diferentes miembros de la comunidad educativa, la defensa de valores y principios éticos y la afirmación de los derechos del alumnado, la existencia de un profesorado con una concepción “transformadora” de la educación (Echeita, 2012)

Es cierto que aún deben desarrollarse determinados aspectos, se está avanzando adecuadamente hacia lo que entendemos como práctica democrática e inclusiva, pues los resultados han sido realmente positivos. Esto denota que el modelo de educación que persiguen los MRP es real, y posible, siendo una utopía que se puede alcanzar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Domènech, J., Viñas, J., Sosa, R., Duran, M., Madariaga, M. J., Ordóñez, E., Rogero, J. (1992). Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, (1992), 72-78.
- Domínguez, J. (2006). Un currículo democrático. Democratizar los currículos [pdf] Recuperado de <https://goo.gl/fd3oGO>



- Domínguez, J. (2008). Centros democráticos. Los centros educativos democráticos como ecosistemas necesarios para los currículos democráticos [pdf]. Recuperado de <https://goo.gl/rofGW9>
- Domínguez, J. (S.F.). La escuela democrática [pdf]. Recuperado de <https://goo.gl/1Z1fqe>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.
- Feito, R., & López, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Martínez, J. (1993). Los MRPs o el compromiso en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 104-109.
- Martínez, J. (2002). ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 85-89.
- Martínez, J. (S.F.). ¿Qué son los Movimientos de Renovación Pedagógica? Yo Estudié en la Pública [pdf]. Recuperado de <https://goo.gl/dZV6Zi>
- Navarro, R. (1989). El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975). *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (8), 167-180.
- Parareda, A., Serra, C., & Tort, A. (2015). La democracia y la participación en los centros escolares. *Aula de Innovación Educativa*, (243-244), 12-16.
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Pericacho, F. J. (2015). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI*. Universidad Complutense, Madrid.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Puig, J.M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26(2), 55-69.
- Rodríguez, H. & Torrego, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166.
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.

PROYECTO ARCHES “ACCESSIBLE RESOURCES FOR CULTURAL HERITAGE ECOSYSTEMS”

Pelaz Soto, Carolina¹

¹ Museo de Bellas Artes de Asturias, España
e-mail: arches@museobbaa.com

Resumen. El objetivo del Proyecto Arches es crear entornos inclusivos en el ámbito cultural, con el fin de que cualquier persona, independientemente de sus capacidades sensoriales y cognitivas, tenga acceso a contenidos culturales. Para ello, combina una metodología participativa de investigación, el aprovechamiento de recursos digitales existentes y el desarrollo de nuevas herramientas y aplicaciones innovadoras.

Palabras clave: museos, accesibilidad, inclusión, TIC.



INTRODUCCIÓN

El proyecto Arches (Accessible Resources for Cultural Heritage EcoSystems) se enmarca en el VIII Programa “Horizonte 2020”, principal instrumento de la Comisión Europea para financiar proyectos de Investigación e Innovación en la Unión Europea durante el periodo 2014-2020. Este proyecto I+D+i se ha iniciado en octubre del 2016 y culminará en septiembre de 2019, y cuenta con un presupuesto total superior a 3,8 millones de euros.

OBJETIVOS

Arches pretende crear entornos inclusivos en el ámbito cultural, con el fin de que cualquier persona, independientemente de sus capacidades sensoriales y cognitivas, tenga acceso a contenidos culturales. Este proyecto interdisciplinar combina una metodología participativa de investigación, el aprovechamiento de recursos digitales existentes y el desarrollo de nuevas herramientas y aplicaciones. Las soluciones tecnológicas que se pretenden convertir entornos patrimoniales, como los museos, en espacios interactivos, inclusivos, didácticos y accesibles para todos.

DESARROLLO DEL PROYECTO

El proyecto Arches se desarrolla en consorcio entre socios procedentes de cuatro países europeos, y es coordinado por uno de ellos, la empresa asturiana Treelogic. Los socios del consorcio son:

- Victoria & Albert Museum (Reino Unido)
- University of Bath (Reino Unido)
- The Open University (Reino Unido)
- The Wallace Collection (Reino Unido)
- SignTime (Austria)
- VRVis Zentrum für Virtual Reality und Visualisierung Forschungs (Austria)
- Kunsthistorisches Museum Wien (Austria)
- ArteConTacto (Austria)
- Museo Thyssen-Bornemisza (España)
- Museo Lázaro Galdiano (España)
- Museo de Bellas Artes de Asturias (España)
- Coprix Media (Serbia)

El proyecto se compone de un conjunto de tareas en la que los socios participan con distinto grado de responsabilidad: el trabajo con grupos de investigación participativa; el diseño y el desarrollo de una plataforma software inclusiva; el desarrollo de aplicaciones; la programación de actividades multisensoriales *in situ*; las validaciones de las soluciones tecnológicas; la puesta en marcha de programas piloto en instituciones museísticas y, un plan de comunicación y explotación del proyecto.

Las empresas socias desarrollarán una plataforma software accesible que facilite la interpretación de los contenidos culturales e implemente el disfrute de la experiencia mediante aplicaciones para dispositivos de mano (smartphones, tablets...) y actividades multisensoriales, que exploren técnicas avanzadas de procesamiento de imagen y los recursos de la realidad aumentada, avatares animados, juegos y maquetas educativas y audio-guías táctiles. El objetivo es crear un ecosistema dinámico que explore y fomente nuevas formas de interpretación del patrimonio.

Con el fin de crear ambientes culturales inclusivos para personas con diversidad funcional, se han formado grupos específicos de estudio con quienes validar las soluciones tecnológicas diseñadas. El trabajo con estos grupos es dirigido por las dos universidades -The Open University y University of Bath- que participan en este proyecto y es desarrollado por los responsables de los museos londinenses, quienes monitorizan y evalúan las actividades. Este trabajo de campo, que se desarrollará a lo largo del 2017, permitirá identificar las necesidades y demandas específicas de estos grupos y ayudará a determinar y definir distintos aspectos referidos a recursos educativos, contenidos culturales, diseño y presentación de la información o qué dispositivos son más adecuados para transmitir información específica de forma eficiente y dinámica. Arches apuesta por una metodología participativa que sitúa las necesidades del usuario real en el centro del proceso de diseño y desarrollo.

Con la información recogida se elaborará directrices y recomendaciones que guiarán a los museos españoles, en una fase más avanzada del proyecto, para que, a su vez, evalúen con nuevos grupos las soluciones tecnológicas desarrolladas por los socios. Los resultados obtenidos de los grupos de investigación participativa ayudarán a implementar las soluciones tecnológicas.

CONCLUSIONES

Arches pretende crear entornos inclusivos en el ámbito cultural mediante el desarrollo de herramientas tecnológicas que acerquen de un modo participativo y autónomo los recursos culturales a los ciudadanos, con independencia de sus capacidades sensoriales y cognitivas. Nos encontramos al comienzo de un proyecto que, durante tres años, desarrollará soluciones tecnológicas para dar accesibilidad y comunicar el patrimonio a todos los públicos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Espinosa, A.; Bonmatí, C. (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.

Hayhoe, S. (2014). The need for inclusive accessible technologies for students with disabilities and learning difficulties. En L. Burke (Ed.), *Research, Reflections & Arguments on Teaching & Learning in a Digital Age* (pp. 257-274). Suffolk: John Catt Educational Publishing.

Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.

Rix, J., Lowe, T. (2010). Including people with learning difficulties in Heritage sites- The experience of the Heritage Forum". *International Journal of Heritage Studies*, 16, 209-226.

RECURSOS FORMATIVOS DIGITALES: INTERACTIVIDAD Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Castro Ríos, Yone¹, García Sempere, Pablo²,
Rodríguez, Pablo³, Serrano, Laura⁴

¹ Fundación Prodis, España.

e-mail: yonecastro@fundacionprodis.org

² Universidad de Granada, España.

e-mail: pgs@ugr.es

³ Universidad Autónoma de Madrid, España.

e-mail: pablo.rodriguez@uam.es

⁴ Universidad Autónoma de Madrid, España

e-mail: lauraserfer@gmail.com

Resumen. Presentamos el proyecto “Elaboración, aplicación y evaluación de materiales educativos interactivos para personas con discapacidad intelectual a través del iBooks Author (iPad)”. Se han creado 6 libros interactivos, para iPad, en torno a 6 temas relevantes, donde las personas adultas con discapacidad intelectual (DI), presentan mayores necesidades de apoyo. Para la creación de los materiales, se siguieron algunos principios básicos: 1) búsqueda de temas de interés para las personas con capacidades diferentes, a través de un análisis de necesidades; 2) inclusión de distintos recursos audiovisuales y dinámicos (videos, fotos, texto, actividades interactivas, autoevaluación, etc.), en base al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA); 3) versatilidad en relación al ámbito de aplicación y 4) evaluación. Actualmente, no existen en España herramientas con estas características. La investigación se coordina desde el grupo de investigación de la UAM “PR-005 Inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual”.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, iBook, Interactividad, Formación, Nuevas tecnologías.



INTRODUCCIÓN TEÓRICO

La tendencia actual de la sociedad del conocimiento invita a que todos los ciudadanos se encuentren alfabetizados digitalmente (Prefasi, Magal, Garde y Giménez, 2010). Progresivamente, las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (nTIC's), se han consolidado como un canal de acceso y transmisión de la información muy potente. No obstante, y de forma colateral al crecimiento masivo e incesante de la tecnología, se abre una brecha, bien conocida como *brecha digital* que implica la exclusión de todos aquellos colectivos que o bien no tienen acceso, o no tienen acceso cognitivo a las TIC. No sólo la inaccesibilidad a las TIC atañe a la propia herramienta en sí, o a su contenido, sino a todas aquellas oportunidades que derivan ellas, tal y como el progreso financiero, social, laboral y personal (Cabero, 2015). La brecha digital, se está convirtiendo paulatinamente en una brecha de exclusión social que genera amplias desigualdades de acceso al sistema, especialmente en relación a la ejecución de las actividades instrumentales de la vida diaria (Melrose et al., 2016).

Hasta el momento, el colectivo de personas con discapacidad ha sido uno de los colectivos a los que la brecha digital ha afectado de manera más acusada (Mavrou y Hoogerwerf, 2016). La ausencia de software y hardware suficientemente adaptado a sus necesidades específicas (Bermúdez, Sevilla y Sánchez, 2014), los diseños de diferentes entornos virtuales, tal y como la mayor parte de las redes sociales y las plataformas e-Learning (Sempertegui y Torrez, 2013), o la falta de estrategias y habilidades esenciales que tiende a mostrar este colectivo sobre el manejo y procesamiento, tanto de las TIC como de los contenidos (González, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2015), conforman las principales causas de exclusión de las personas con discapacidad a ejercer plenamente uno de los derechos fundamentales del ser humano en la actualidad: la accesibilidad universal.

Por tanto, uno de los retos fundamentales de este siglo, debiera ser la implementación de TIC's realmente accesibles, en los entornos de aprendizaje. La incorporación de las TIC está siendo considerada como una poderosa herramienta pedagógica, que facilita tanto el acceso al conocimiento y al contenido, como la compensación de barreras para las personas con diversidad funcional (Lidström y Hemmingsson, 2014). Las nuevas tecnologías brindan mayores oportunidades a la hora de aplicar estrategias metodológicas activas, que faciliten el acceso a la información a aquellos estudiantes con diversidad funcional (Roldán-Álvarez, Miguel y Martín, 2016). Asimismo, la utilización de herramientas digitales promueve el desarrollo y ejecución de programas colaborativos, basados en entornos enriquecidos de aprendizaje cooperativo, impeliendo a la par la obtención de un mayor grado de inclusión social (Flórez, García y García, 2016). A modo de ejemplo, investigaciones previas sobre la utilización de libros de texto digitales en i-Pad con alumnos con discapacidad, muestran una gran aceptación de esta herramienta por parte de los alumnos (Pollit, 2013), y un incremento de la motivación y la auto-confianza en las propias capacidades (Chmilliar, Chiarella y Anton, 2014).

Por su parte, el rol del profesor en este nuevo modelo educativo adquiere una importancia fundamental. El docente pierde la categoría de único transmisor del conocimiento, para ejercer un rol de mediación entre sus estudiantes y las nuevas tecnologías. La importancia, en este sentido, recae sobre el significado que el maestro brinda a las TIC, entendiéndolas siempre como un recurso útil y nunca como un sustitutivo a cualquiera de los apoyos personales o materiales que brinda el ámbito educativo (González et al., 2015). El grado de formación y capacitación del docente para el uso de las TIC con estudiantes con diversidad funcional, son la clave fundamental para determinar el éxito y la calidad del proceso de implementación de las nuevas tecnologías en la práctica educativa (Cabero-Almenara, Fernández-Batanero y Córdoba-Pérez, 2016). En este sentido, es preciso señalar que la utilización de nuevas tecnologías en el entorno educativo no es positiva en sí misma, sino que debe estar acompañada de un sentido formativo, siendo coherente con los objetivos pedagógicos propuestos, asegurando además la calidad de las interacciones que ofrece, el vocabulario o las capacidades inferenciales que exige (Lennox, 2013).

Uno de los recursos educativos en el marco de las TIC que han surgido en los últimos años es el libro interactivo, que a través de su visualización en una tableta permite al alumno interactuar con el contenido del material. Por consiguiente, puede aportar un recurso dinámico, que supere el tradicional papel pasivo del alumnado. La posibilidad de crear materiales educativos con los que los alumnos interactúen, puede transformar el ámbito del diseño de libros de texto u otros materiales didácticos. Los libros interactivos dan la posibilidad de incluir elementos que los textos tradicionales no pueden (Lamb, 2011), por lo que en principio podrían tener mayor potencial didáctico. Coincidimos con Mol, Bus y De Jong (2009), en que es necesario investigar la relevancia de la utilización de materiales educativos interactivos para la formación, a través de herramientas como las tabletas. La reciente salida al mercado de estos recursos hace que todavía no se haya investigado en profundidad esta cuestión (Parish-Morris y col., 2013).

En el ámbito de la educación de personas adultas con discapacidad intelectual, prácticamente no existe literatura en cuanto a la utilización de materiales didácticos interactivos (Ganz y col., 2014). Asimismo, una revisión por las plataformas a través de las que acceder en las tabletas a libros interactivos, nos indica que hasta la fecha, en castellano tan solo existe la colección presentada por la Fundación Prodis para la formación de personas adultas con discapacidad intelectual.

Comprendiendo que el uso de las TIC, en la sociedad actual, asume un rol esencial en el desempeño de las tareas instrumentales de la vida cotidiana, incluyendo la gestión de los bienes económicos personales y el acceso al mercado, al sistema sanitario y a la interrelación personal, social y comunicativa (Melrose et al. 2016), el presente estudio nace con la intención de aportar los primeros datos parciales de la validación de la colección de libros digitales (ibooks) publicada en el iPad por la Fundación Prodis, recurso que se ha creado con la intención de aportar mejoras en la calidad y accesibilidad de la formación integral en este tipo de ámbitos de personas con diversidad funcional intelectual, recordando la existencia del potencial que el buen



uso de las TIC puede aportar a la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad (Kadijevich, Odovic y Maslikovic, 2016).

OBJETIVOS

Los objetivos del Proyecto son, entre otros: (1) Realizar un análisis de las necesidades de formación, a través de materiales interactivos de jóvenes con discapacidad intelectual, (2) crear materiales educativos interactivos en diferentes dimensiones formativas, (3) aplicar los materiales interactivos en contextos formativos, (4) evaluar los resultados de la aplicación de los materiales educativos interactivos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Se crearon 6 iBook sujetos a 6 temáticas diferentes: habilidades emocionales, habilidades sociales, vida independiente, autonomía en el transporte, orientación laboral e imagen y protocolo. Estas temáticas se eligieron tras llevar a cabo un análisis de necesidades entre profesionales de la fundación Prodis, familiares y usuarios con discapacidad intelectual.

El iBook *habilidades emocionales* sirve como apoyo a las personas con DI, para que puedan identificar sus emociones y aprendan algunas estrategias psicológicas para gestionarlas y comunicarlas positivamente, en dependencia del contexto. *Habilidades sociales* trata de aportar estrategias sociales para la mejora de la autoestima y la regulación en relación a las distintas situaciones sociales. El iBook *Vida independiente* apoya a los usuarios con DI en el aprendizaje de habilidades relacionadas con la vida independiente, de modo que puedan, poco a poco, gestionar más ámbitos de su vida de forma autónoma. *Autonomía en el transporte* sirve de ayuda a la hora de desplazarse de un punto a otro en el entorno cercano. *Orientación laboral* es un iBook pensado para los jóvenes que actualmente trabajan en empresa ordinaria. En él se tratan aspectos en relación a los procesos en la incorporación al mercado laboral. Por último, *Imagen y protocolo* es un iBook que sirve de apoyo a la hora de elegir vestimenta para un determinado momento y orienta en la necesidad de comportarse de una u otra manera dependiendo de en qué contexto.

El procedimiento a la hora de elaborar y utilizar los iBook se ha llevado a cabo siguiendo un diseño mixto, y por tanto, empleando técnicas de tradición cualitativa y cuantitativa. En todo el proceso se ha contado con la participación de profesionales, familiares y usuarios con DI por lo que podemos decir que la colección está concebida siguiendo el esquema de Diseño Centrado en el Usuario (DCU). Es sabido que el empleo de la tecnología, tiene un efecto positivo dado su inherente atraktividad. No obstante, inclusive en población normativa, existe un efecto paradójico: las tecnologías incluyen un elemento distractor, desmotivador e incluso, excluyente, en relación al manejo del propio dispositivo (Asensio et al., 2011). Para

tratar de paliar los efectos negativos del empleo de la tecnología, se siguieron una serie de etapas con el fin de elaborar un producto accesible cognitivamente, interactivo y formativo. En primer lugar, los profesionales se formaron en el uso de *iBook Author*, herramienta a través de la cual se elaboraron los libros. Se trabajó, a través del *focus group*, las áreas formativas prioritarias en las personas adultas con DI, tras haber llevado a cabo un análisis de necesidades con los usuarios y sus familiares. Una vez elaborados los contenidos se estudiaron en una *etapa frontal* de la evaluación. Esta valoración se llevó a cabo por parte de profesionales en educación y discapacidad intelectual, psicólogos/as y expertos en aplicación de tecnología en población con DI.

En base a los datos recogidos, se hicieron las modificaciones pertinentes. En segundo lugar, en la *etapa formativa* de la evaluación, se implementaron los iBook en los distintos programas de Fundación Prodis (pueden verse en fundacionprodis.org), para comprobar la pertinencia de los iBook en usuarios con diferentes necesidades de apoyo. Se tuvieron en cuenta aspectos relacionados con la accesibilidad, accesibilidad cognitiva, usabilidad, pertinencia, representatividad, utilidad y potencial de enseñanza, principalmente. Se recogieron datos empleando diferentes metodologías: (a) grupos de trabajo, (b) entrevistas, (c) observación natural y (d) cuestionarios. En esta etapa de la investigación participaron todos los agentes implicados: familias, usuarios y profesionales. Una vez analizados los datos, y ejecutadas las modificaciones pertinentes, se pasó a la última fase, es decir, la *evaluación formativa*. En esta etapa, que se encuentra actualmente en desarrollo, se han evaluado los iBook implicando a los usuarios con DI y a profesionales en educación Inclusiva. Vamos a pasar a comentar brevemente, algunos de los resultados que hemos encontrado en esta etapa.

EVIDENCIAS

Atendiendo a las ocho dimensiones de calidad de vida propuestas por Shalock y Verdugo (2008), se piensa que los iBook tienen una mayor incidencia en el desarrollo personal (27,35%, teniendo en cuenta una muestra de 39 profesionales), en inclusión social (26,5%), bienestar emocional (22,22%) y relaciones interpersonales (11,11%). El 82% de los 39 profesionales implicados, considera que el iBook más importante, es el que versa sobre Habilidades emocionales.

Ordenados según relevancia, por la misma muestra de profesionales, los iBook se presentarían del siguiente modo: (1) Habilidades emocionales (38,46%), (2) Habilidades sociales (30,77%), (3) Autonomía en el transporte (25,64%), (4) Vida independiente (23,08%), (5) Orientación laboral (23,07%), y (6) Imagen y protocolo (21,21%).

Atendiendo a sus características, los expertos encontraron los iBook, teniendo en cuenta una media de 0 a 4: Novedosos (3,74), creativos (3,58), atractivos (3,55), útiles (3,53), interesantes (3,37), interactivos (3,34), adaptados (3,26), inclusivos (3,26), comprensibles (3,24), que fomentan la autonomía (3,18), legibles (3,05), suficientes (2,61), centrados en la persona (2,5), accesible, (2,13) y universales (1,82).



En cuanto a su grado de aplicabilidad, el 89,74% considera que todos los iBook son aplicables en DI muy leve, el 58,97% que son aplicables en DI leve, el 41,03% considera que son aplicables en DI moderada y el 17,95% cree que son aplicables en DI grave y muy grave.

La evaluación sumativa, muestra que los iBook son mejorables en cuanto a su accesibilidad, referida al dispositivo de implementación y su longitud. Sin embargo, son bien considerados en cuanto a su usabilidad, la arquitectura informacional (AI), el grado de accesibilidad cognitiva, el diseño universal, atraktividad, y diseño.

CONCLUSIONES

Podemos decir, teniendo en cuenta los resultados cualitativos, que los iBook son una herramienta con potencial en población con DI. La creación de estos iBook responde a la necesidad de contar con libros digitales adaptados a la población con discapacidad intelectual en sistemas operativos de referencia para visualizarse en tabletas. Este proyecto hace una contribución en cuanto al sistema operativo iOS. En relación a los datos cuantitativos, podemos concluir que los iBook son versátiles, y aplicables preferentemente en usuarios con necesidades de apoyo moderadas y leves. Responden a los criterios marcados en cuanto a la accesibilidad, atraktividad, usabilidad y contenidos. Los siguientes pasos estarán encaminados a la mejora de sus deficiencias y a su implementación en una mayor cantidad de formatos, para hacerlos más accesibles. El uso de herramientas que permitan a las personas con DI, desenvolverse de manera autónoma en su entorno, que contribuyan a su autonomía a la no dependencia de una figura externa, puede ayudar a fomentar su locus de control interno, aumentando por ende, su autoestima y cambiando progresivamente la visión social del colectivo con DI. Todo ello encaminado a mejorar de forma progresiva y holística, su calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensio, M., y Asenjo, E. (2011). *Lazos de luz azul: museos y tecnologías 1, 2 y 3.0* (Vol. 7). Editorial UOC: Barcelona.
- Bermúdez, M. O. E., Sevilla, M. D. S. F. y Sánchez, J. J. C. (2014). La brecha digital en las personas con discapacidad visual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 489 – 498. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.396
- Cabero, J. (2015). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación: siguiendo el debate. *Inmanencia. Revista del Hospital Interzonal General de Agudos (HIGA) Eva Perón*, 4(2), pp. 14 – 26.
- Cabero-Almenara, J., Fernández-Batanero, M. J. y Córdoba-Pérez, M. (2016). Knowledge of ICT for people with disabilities. Construction of a Diagnostic

Instrument. *Magis – Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), pp. 157 – 176. doi: 10.11144/Javeriana.m8-17.ctap

Chmiliar, L., Chiarella, A. y Anton, C. (2014). The Use of e-Textbooks on the iPad to Support Students with Disabilities. *Proceedings of the Conference Universal Learning Design, Paris 2014*, 5 – 9.

Flórez, L. D., García, C. R. y García, S. R. (2016). Las TIC como herramientas de inclusión social. *3C TIC*, 5(1), pp. 54 – 67. doi: 10.17993/3ctic.2016.51.54-67

Kadijevich, D. M., Odovic, G. y Maslikovic, D. (2016). Using ICT and Quality of Life: Comparing Persons with and Without Disabilities. En K. Miesenberger, C. Buhler, P. Penaz (Eds.) *Lecture Notes in Computer Science: Vol: 9758. International Conference on Computers Helping People with Special Needs*. 129 – 133. Linz, Austria: Springer International Publishing.

Ganz, J., Boles, M., Goodwyn, F. y Flores, M. (2014). Efficacy of handheld electronic visual supports to enhance vocabulary in children with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29 (1), pp. 3-12.

González, M. P., Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M. E. (2015). Las TIC en la educación de las personas con Síndrome de Down: un estudio bibliométrico. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(11), pp. 20 – 39.

Lamb, A. (2011). Reading redefined for a transmedia universe. *Learning & Leading with Technology*, 39 (3), pp. 12-17.

Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds an avenue for enhancing children's language for thinking and understandings: a review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41 (5), pp. 381-389.

Lidström, H. y Hemmingsson, H. (2014). Benefits of the use of ICT in school activities by students with motor, speech, visual, and hearing impairment: a literature review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 21(4), pp. 251 – 266. doi: 10.3109/11038128.2014.880940

Mavrou, K. y Hoogerwerf, E. J. (2016). Towards full digital inclusion: the ENTELIS manifesto against the digital divide. *Journal of Assistive Technologies*, 10(3), pp. 171 – 174.

Melrose, R. J., Brommelhoff, J. A., Narvaez, T., Natta, L., Riskin-Jones, H. H., Sakhai, S., y Horning, S. M. (2016). The use of Information and Communication technology when completing instrumental activities of daily living. *Computers in Human Behavior*, 63, pp. 471 – 479. doi: 10.1016/j.chb.2016.05.045

Mol, S., Bus, A. y De Jong, M. (2009). Interactive book Reading in early: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79 (2), pp. 979-1007.



Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. y Collins, M. (2013). Once upon a time: parent-child dialogue and storybook reading in the electronic era. *Mind, Brain and Education*, 7 (3), pp. 200-211.

Pollit, D. (2013). Effects of an iPad iBook on reading comprehension, electrodermal activity, and engagement for adolescents with disabilities (Tesis doctoral). Recuperada de ProQuest (UMI #: 3606960).

Prefasi, S., Magal, T., Garde, F. y Giménez, J. L. (2010). Tecnologías de la Información y de la Comunicación orientadas a la educación de personas con discapacidad cognitiva. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC*, 9 (2), pp. 107 – 123.

Roldán-Álvarez, D., Miguel, S. D. y Martín, E. (2016). Combinando aprendizaje cooperativo y redes sociales para enseñar habilidades laborales a estudiantes con discapacidad intelectual. En F. J. García-Peñalvo y A. J. Mendes (Eds.), *XVIII Simposio Internacional de Informática Educativa, SIIIE 2016* (pp. 391 – 396). Salamanca, España: Ediciones Universidad Salamanca.

Sempertegui, M. M. y Torrez, V. (2013). Accesibilidad en los entornos virtuales de las instituciones de educación superior universitarias. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 4(7), pp. 8 – 26.

KOLUMBA: CORREO ELECTRÓNICO INCLUSIVO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Rodríguez Alejandre, Olga¹, Ruiz Ambit, Sandra²,
Bonilla Sánchez, María³.

¹ Fundación Prodis

e-mail: olgarodriguez@fundacionprodis.org, España

² Fundación Prodis

e-mail: sandraruiz@fundacionprodis.org, España

³ IES Francisco Ayala de Madrid

e-mail: maria.bonillasanchez@gmail.com, España

Resumen. La tecnología es hoy en día una herramienta habitual en nuestro entorno y es una forma cada vez más habitual de relacionarnos con los demás. El uso de esta tecnología ofrece posibilidades de comunicación, ocio y formación para muchas personas. En la actualidad el acceso para personas con discapacidad intelectual (DI) se ve limitado y necesitado de apoyos. A través del Proyecto Europeo Able to include, se busca el desarrollo de apoyos tecnológicos que favorezcan el uso de las tecnologías en todos los ámbitos de la vida de las personas con DI. Una de las herramientas de apoyo desarrolladas en el proyecto es el correo electrónico “Kolumba”. Esta es una herramienta que simplifica la interfaz de una cuenta de correo electrónico de Gmail, y por lo tanto favorece y simplifica el uso del correo electrónico a las personas con DI. Además incluye las tres tecnologías específicas desarrolladas por el proyecto, la posibilidad de que el texto de los correos recibidos sea traducido a fácil lectura, a pictogramas o expresado en voz alta. El desarrollo de esta herramienta se ha llevado a cabo dentro de este proyecto europeo, a través del trabajo conjunto de entidades que trabajan con personas con DI y empresas tecnológicas. Actualmente, la herramienta está en un proceso de evaluación y mejora con el fin de desarrollar una herramienta inclusiva y accesible para todos.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, inclusión, correo electrónico, herramientas tecnológicas.



INTRODUCCIÓN

Indudablemente, las nuevas tecnologías han facilitado de forma decisiva el intercambio de información entre individuos diversos, contribuyendo a eliminar barreras y distancias físicas

Todos sabemos que las nuevas generaciones presentan una facilidad considerable para adaptarse a los cambios tecnológicos, tal vez porque desde su infancia están acostumbradas a usar tecnología, mientras que las personas de mayor edad presentan un número más elevado de dificultades y de reticencias que obstaculizan su incorporación a las posibilidades de la era digital. De la misma manera, el acceso a las nuevas tecnologías para algunos individuos o grupos sociales puede hallarse condicionado por barreras que no resultan sencillas y sobre las que poco se ha investigado. En este sentido, creemos que es necesario prestar atención desde el punto de vista de la investigación a aquellos grupos de individuos que, por sus propias características intrínsecas, pueden presentar un acceso diferencial a las tecnologías de información y comunicación. Y esta necesidad se hace aún más imperativa cuando estamos hablando de individuos que tradicionalmente no han sido contemplados en los estudios realizados sobre uso de nuevas tecnologías. Uno de estos grupos de individuos que habitualmente resultan «invisibles» en las investigaciones sobre comunicación y nuevas tecnologías es, sin lugar a dudas, el de las personas con discapacidad intelectual.

Los soportes digitales y las TIC son de uso cada vez más generalizado en la educación, replantean el modelo de enseñanza-aprendizaje, tanto en el aula como mediante las diferentes modalidades de tele-formación, basadas en la plataforma Web. Las posibilidades abiertas por las tecnologías son ya un hecho constatable para el alumnado con discapacidad, aunque para que se garantice la participación en los nuevos soportes es necesario que respondan a criterios de accesibilidad, se conozcan y se pueda facilitar/acceder a ellos por parte de la comunidad educativa.

En el 2013 el CERMI creó una guía, Tecnologías educativas accesibles, guía de recursos que plantean pautas para favorecer la accesibilidad a las diferentes herramientas web, con el fin de que la comunidad educativa tome conciencia de las mismas y se extienda su empleo y uso progresivo, mejorando la calidad de la enseñanza y la atención a la diversidad. Se trata de una contribución eminentemente práctica, que pretende destacar las propuestas innovadoras. El documento se estructura en tres apartados principales:

1. Una breve reflexión sobre los conceptos de Educación Inclusiva, Diseño Universal de Aprendizaje y Accesibilidad TIC.
2. Una recopilación de recursos tecnológicos para el aprendizaje donde la accesibilidad es la protagonista. Por ello, se recogen las pautas para la creación de recursos educativos digitales accesibles y las herramientas necesarias para su creación.

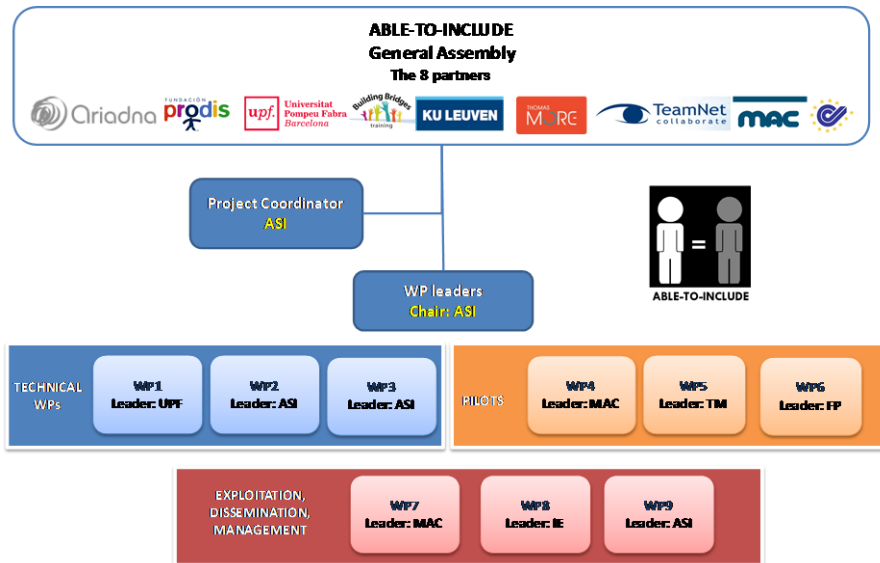
- Una selección recursos de apoyo específicos para las personas con discapacidad basados en las TIC para el entorno educativo, clasificados por perfil.

Esta guía puede servir de apoyo y de punto de partida para la creación de nuevas herramientas tecnológicas adaptadas para personas con discapacidad intelectual.

PROYECTO EUROPEO ABLE TO INCLUDE

La Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS, junto con la empresa tecnológica Ariadna Servicios Informáticos, realizan las actividades de innovación para el bienestar de las personas con discapacidad intelectual que se desarrollan en su ESDI.

En 2014 inicia su participación en un nuevo proyecto de innovación tecnológica, ABLE-TO-INCLUDE, proyecto financiado y supervisado por la Unión Europea ICT Policy Support Programme as part of the Competitiveness and Innovation Framework Programme, que busca mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad intelectual, en el cual participan 9 socios de diferentes países europeos y diferentes perfiles, tanto tecnológicos como relacionados con la formación y apoyo a las personas con DI.



Cuadro1: representación gráfica de la estructura del proyecto, los socios implicados en el proyecto y los diferentes paquetes de trabajo (WP)



ABLE - TO INCLUDE busca mejorar la vida de las personas con discapacidad intelectual (DI) a través de la tecnología. Para ello, el proyecto creará un kit de Desarrollo Software basado en una "capa de accesibilidad", cuyos componentes al integrarse con las herramientas TIC existentes y futuras (especialmente con aplicaciones móviles tipo whatsapp, Facebook, etc.) puedan mejorar la tareas diarias de las personas con DI y ayudarles a interactuar con la sociedad.

Para valorar las herramientas se realizarán varios pilotos que serán implementados en 3 países diferentes de la UE (España, Bélgica y Reino Unido)

Hay muchas herramientas tecnológicas centradas en la inclusión de personas con discapacidad, pero la mayoría de éstas no son accesibles para personas con discapacidad intelectual, dando lugar a la exclusión de este colectivo de la sociedad de las nuevas tecnologías y de la información.

El objetivo principal de ABLE TO INCLUDE es mejorar la vida de las personas con discapacidad Intelectual o de Desarrollo (IDD), ayudándolos a interactuar con la sociedad de la información. Acceder al mercado laboral es una prioridad para muchas personas con discapacidad, por lo que este proyecto busca desarrollar un piloto emplea soluciones de TIC para facilitar a nuestros usuarios la transición al mercado laboral.

Dentro del proyecto se van a desarrollar tres líneas de trabajo en tres ámbitos diferentes:

- OCIO dentro de la sociedad de la información (Lider: Reino Unido). Este proyecto piloto servirá para utilizar ciertas aplicaciones o páginas web de una forma accesible. Las apps / páginas web específicas, son Facebook, Twitter y Whatsapp. Dado que la comunicación se basa en pictogramas el objetivo será que personas con DI, de diferentes países, sean capaces de interconectar y chatear.
- MOVILIDAD AUTÓNOMA (Lider: Bélgica). Este piloto servirá para proporcionar ayudas de orientación para el sistema de transporte urbano.
- INTEGRACIÓN LABORAL (Lider: : España). Este piloto se centrará en la creación de un conjunto de herramientas TIC para la simplificación de las tareas relacionadas con el manejo y comprensión del documento y así facilitar las tareas en el ámbito laboral.

Los tres pilotos se realizarán continuos en el tiempo iniciando con Ocio y finalizando con la integración laboral.

Able to Include incluye tres tecnologías específicas desarrolladas por el proyecto. Una de ellas establece la posibilidad de que cualquier texto recibido se traduzca en una fácil lectura (SIMPLEXT). Otra de las tecnologías desarrollada por el proyecto se trata de poder traducir un texto en pictogramas (TEXT2PICTO), tecnología que ayudaría mucho a las personas con menores capacidades para la

lectoescritura o la comprensión lectora. La tercera tecnología desarrollada consiste en pasar un texto a voz (TEXT2SPEECH).

Able to include se centra en tres áreas en concreto de la vida, entendiendo estas tres áreas como fundamentales para conseguir una mejora sustancial en la calidad de vida de las personas con D.I: movilidad, ocio y entorno laboral.

La Fundación Prodis proporciona el apoyo necesario a las personas con DI para mejorar su calidad de vida y la de sus familias. La Fundación Prodis participa en el proyecto en el área del entorno laboral con una herramienta muy específica como es el “Kolumba” desarrollada por Ariadna Computer Services, una empresa que desarrolla soluciones tecnológicas, uno de los partners, junto con la Fundación de Proyecto Able to Include.

Para desarrollar esta herramienta se llevó a cabo la evaluación de las posibilidades tecnológicas y las necesidades de las personas con D.I. La participación fundamental de la Fundación Prodis en este proyecto consiste en testar con los usuarios que participan en los distintos programas que ofrece la Fundación la herramienta desarrollada por Ariadna Computer Services.

Ser capaz de enviar mensajes de correo electrónico también es una tarea esencial en el día a día la actividad de las personas con discapacidad intelectual, aunque esto plantea bastantes problemas para algunos de ellos. En el marco del presente proyecto Ariadna SI y la Fundación Prodis han desarrollado un correo electrónico más sencillo de código abierto, adaptado a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual. El correo electrónico ofrecerá a los usuarios la posibilidad de convertir el texto de los mensajes en pictogramas, simplificación de texto o lectura del texto en voz alta.

KOLUMBA

Kolumba consiste en la creación de una interfaz simplificada para el uso del correo electrónico. Los usuarios pueden hacer uso de esta interfaz a través de una cuenta gratuita de Google. Kolumba es una herramienta que simplifica la interfaz de una cuenta de correo electrónico personal y, por tanto simplifica el uso del correo electrónico a las personas. Se ha creado para personas que puedan tener dificultades en la comprensión y gestión del correo electrónico y los potenciales usuarios son las personas con DI.

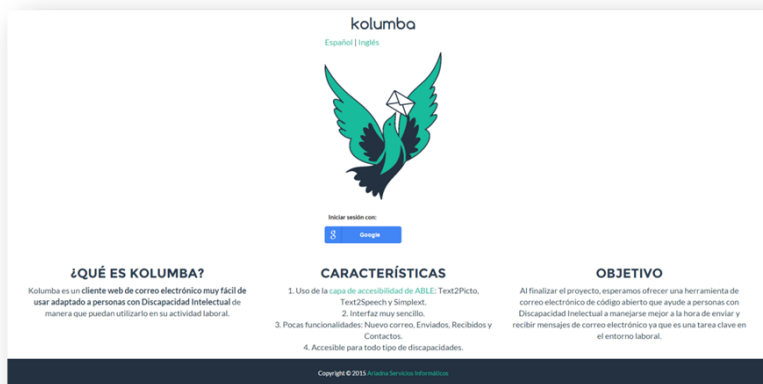
La interfaz ofrece una visualización más grande y sencilla, con pictogramas que facilitan la comprensión de las diferentes funcionalidades. Además facilita la comprensión del cuerpo de los diferentes correos electrónicos a través de las tres herramientas del proyecto, transformación del texto en voz alta, transformación del texto a pictogramas y transformación del texto en fácil lectura.

El desarrollo tecnológico de esta herramienta se ha desarrollado por Ariadna Servicios Informáticos y la Fundación Prodis realiza diferentes evaluaciones de la

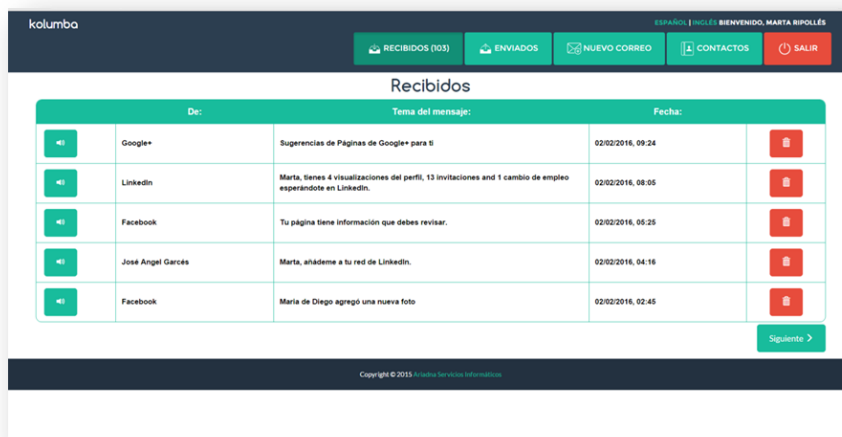


herramienta para poder mejorarla y adaptarla a las necesidades de las personas con D.I. Con este trabajo conjunto, Ariadna puede mejorar una herramienta más inclusiva para todos y los jóvenes con DI pueden participar de forma directa en la creación de una herramienta que se adapte a sus necesidades.

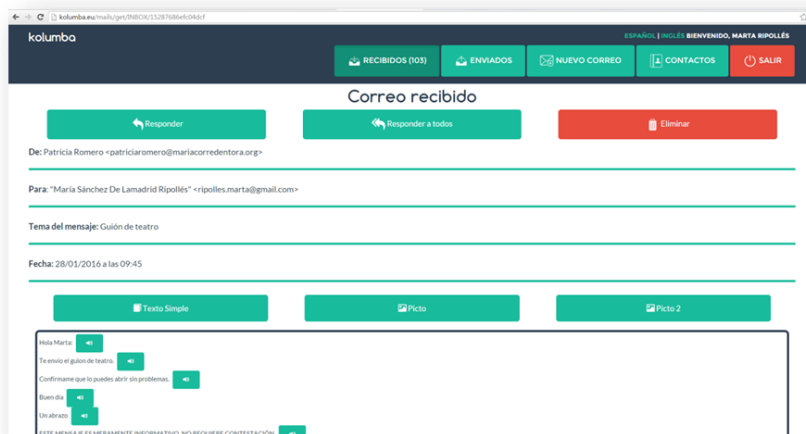
A continuación se muestra la visualización de las diferentes funcionalidades de esta interfaz.



Cuadro 2: Para poder acceder a Kolumba, hay que meterse en la página <http://kolumba.taln.upf.edu>. Aparecerá esta pantalla que, como se puede observar, ya está directamente vinculada a Google.



Cuadro 3: Visualización de la bandeja de entrada del correo de Kolumba.



Cuadro 4: Visualización de la interfaz en el momento de lectura y respuesta de un correo

CONCLUSIONES

Las personas con D.I a menudo encuentran barreras para acceder a los productos y servicios que ofrecen las tecnologías de la información. En particular, una gran mayoría de estos productos no están diseñados para garantizar su acceso a personas con D.I.

Gracias a las pruebas realizadas con la herramienta Kolumba, la Fundación Prodis se ha percatado del potencial que ofrece dicha herramienta, no sólo en el entorno laboral, sino en el entorno familiar y social.

La herramienta puede ayudar a las personas con D.I con mayores problemas de comunicación y de comprensión lectora.

Esta herramienta tiene la posibilidad de que el usuario pueda utilizar una cuenta gratuita de Google y que pueda ser usada a través de la interfaz común de Google o a través de la interfaz de Kolumba que ofrece mayores facilidades en la comprensión y uso de los correos electrónicos. El usuario puede conseguir esto solamente con iniciar la sesión de correo a través de la web de inicio de Kolumba.

La interfaz se ha podido adaptar a través de las propuestas de los usuarios con DI y sus profesionales de apoyo.

Kolumba abre muchas posibilidades que, a medida que se va haciendo mayor uso de la herramienta, se van descubriendo.

Un ejemplo muy claro de cómo podría ayudar a los jóvenes con discapacidad intelectual es a la hora de que los padres o tutores reciban información relevante sobre las actividades que afecten a la vida del joven o persona con D.I. Esta información recibida por los padres podría transformarse para la persona con D.I utilizando las



herramientas del proyecto Abel to Include para que dicha persona sea capaz de leer y entender una información que le afecta a ella directamente. Esto ayudaría a su autonomía personal y a su autoestima ya que la información le llegaría directamente a esta persona.

Una de las limitaciones de la herramienta es que la cuenta de correo a través de la que se puede hacer uso de esta interfaz es solamente Gmail, pero en su favor tenemos que tener en cuenta que es una de las cuentas de correo gratuitas más utilizadas a nivel global y que al no tener coste, siempre es posible crear una nueva cuenta.

Es cierto que algunas herramientas puestas en marcha por Able To Include están, todavía, en proceso de mejora y que, por lo tanto, no funcionan al 100%, pero la realidad es que a medida que se vayan adaptando y mejorando surgirán más posibilidades de uso que ayudarán a la comunicación de las personas con D.I.

La Fundación Prodis está realizando todo tipo de pruebas con la herramienta “Kolumba” tanto con los usuarios de la Fundación así como con los profesionales que trabajan codo con codo con los usuarios finales.

Ha habido una versión anterior de Kolumba que, gracias a las pruebas realizadas por los profesionales y jóvenes con DI que participan en el proyecto, ha sido mejorada.

Respecto a las 3 herramientas creadas por Able to Include, como son el text2picto, Simplext y text2speech están todavía en proceso de desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Doñamayor, E. B. Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación. Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales, (16), 231-232.

García, O. (2011). Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación. Madrid: Real Patronato sobre discapacidad.

Orden, B. R. (2011). Usabilidad y arquitectura de la información. Universitat Oberta de Catalunya.

Salvador-Carulla, L., & Bertelli, M. (2007). ‘Mental retardation’or ‘intellectual disability’: time for a conceptual change. *Psychopathology*, 41(1), 10-16

Sullivan, T., Matson, R. (2000). Barriers to Use: Usability and Content Accessibility on the Web’s Most Popular Sites. Proceedings of the Conference of Universal Usability 2000. Disponible en:
<http://www.pantos.org/ts/papers/BarriersToUse.pdf>

Vived, E., & Molina, S. (2012). Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual (Vol. 217). Universidad de Zaragoza.

Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., Verdugo, M. A., ... & Gomez, S. C. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and developmental Disabilities*, 46(4), 311-318.

FORMACIÓN EN AYUDA MUTUA PARA USUARIOS CON TRASTORNO MENTAL SEVERO EN ENTIDADES SOCIALES EN CASTILLA Y LEÓN.

Zabaleta González, Rebeca¹, Lezcano Barbero, Fernando²

Universidad de Burgos, España

¹e-mail: rebecazab@gmail.com, ²e-mail: flezcano@ubu.es

Resumen. La presente comunicación es un avance de la investigación que se está llevando a cabo, desarrollando un programa de formación en ayuda mutua para usuarios de entidades sociales para personas con enfermedad mental en la Comunidad de Castilla y León. El objetivo es formar a los usuarios en ayuda mutua para que colaboren, junto al profesional de referencia, en la acogida inicial de los nuevos usuarios. El apoyo entre iguales cumple muchas de las funciones implicadas en un puesto de trabajo; es decir, repercutirá positivamente en la recuperación y abrirá importantes posibilidades para la mejora de la inclusión social.

Palabras clave: trastorno mental severo, ayuda mutua, apoyo entre iguales, entidades sociales, acogida inicial.



MARCO TEÓRICO

La respuesta socioeducativa a las enfermedades mentales es uno de los retos que, aun contando con cierto desarrollo, necesita profundizar en la investigación que contribuya al bienestar del colectivo y a mejorar su calidad de vida (García-Pérez et al., 2016). No obstante, hablar de enfermedad mental es incluir todo un conjunto de patologías, que teniendo elementos comunes, las diferencias que presentan son enormes. Es por ello que necesitamos centrarnos en la realidad concreta que deseamos abordar. En nuestro caso, hablamos de las enfermedades mentales severas.

Existen diversos tipos y grados de enfermedad mental. Centrándonos en las enfermedades mentales más graves y que afectan durante un periodo prolongado, Lezcano (2006) recoge diferentes términos que se han empleado a lo largo de la historia para referirse a este colectivo: *Pacientes/Enfermos Mentales Crónicos, Enfermos Graves y Crónicos, Enfermedad Mental Grave, Enfermedad Mental Grave y Prolongada, Trastorno Mental Severo, etc.*

A lo largo de esta investigación emplearemos el último término mencionado, Trastorno Mental Severo (TMS) propuesto por la AEN (Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2003), que cuenta con gran consenso científico y hace referencia a los trastornos mentales de duración prolongada y que conllevan un grado variable de discapacidad y disfunción social (Rodríguez, 2007; López, 2008).

El Instituto Nacional de Salud Mental de EEUU (NIMH) definió el concepto en 1987 (Bethesda, 2012), siendo esta definición la más representativa y con mayor consenso. Comprende tres dimensiones (Chico, 2007; Rodríguez, 2007):

1. Diagnóstico: incluye los trastornos psicóticos (excluyendo los orgánicos) y algunos trastornos de la personalidad.
2. Duración de la enfermedad y tratamiento: tiempo superior a los dos años.
3. Presencia de Discapacidad: originariamente se determinó por la presencia de al menos tres de los ocho criterios que especificaba el NIMH, pero que posteriormente se sustituyeron por la existencia de una disfunción moderada o severa del funcionamiento global, medido a través del GAF (Global Assessment of Functioning APA, 1987), que indicaba una afectación de moderada a severa del funcionamiento laboral, social y familiar.

En relación a la última dimensión, presencia de discapacidad, la legislación española en el RD 1/2013, define el término discapacidad como la “situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”

Respecto a la Comunidad de Castilla y León, comunidad en la que se centrará la presente investigación, la Junta de CyL define enfermedad mental como “Una alteración de tipo emocional, cognitivo y/o del comportamiento en que quedan

afectados procesos psicológicos básicos (...) lo cual dificulta a la persona su adaptación al entorno cultural y social en que vive y crea alguna forma de malestar subjetivo” (JCyL, 2007)

España, debido a sus circunstancias sociales y políticas, se incorporó con retraso a la reforma psiquiátrica y el proceso de desinstitucionalización de los pacientes que se encontraban en los hospitales psiquiátricos y su incorporación a la comunidad, que culminó en 1986 con la aprobación de la Ley General de Sanidad. Se apostó por la asistencia comunitaria; consolidación de una estructura asistencial territorial multidisciplinar y descentralizada; atención de personas con enfermedad mental en el sistema general de salud; creación de unidades de salud mental comunitarias; actitudes positivas y de no discriminación hacia los enfermos mentales en la comunidad; cambios legislativos para el desarrollo de sus derechos (Salvador-Carulla et al., 2002; Lezcano, 2006).

Durante este periodo han sido muchas las respuestas que se han dado, en relación a la atención socioeducativa, al colectivo. En nuestro caso, nos centraremos en un modelo, que si bien ha tenido referencias en otros colectivos, en el caso de las personas con enfermedad mental se está implementando desde hace pocos años y con diferentes modelos. Nos referimos a la ayuda mutua.

La ayuda mutua es ayuda emocional y social, que es ofrecida por personas con enfermedad mental a otras que comparten problemas similares, con la finalidad de lograr un deseado cambio social o personal. Para que sea efectiva es importante formar previamente a la persona que cumpla la función de asesoramiento. Además, experiencias internacionales demuestran que el carácter formal otorga un valor añadido; para el agente de ayuda mutua supone un empoderamiento y mejora de la autoestima, así como el desarrollo de habilidades de comunicación, emocionales y sociales. Para el receptor de esta ayuda es una oportunidad de sentirse escuchado y comprendido, se expresa con más libertad y confianza en la relación con un igual y finalmente incrementa su funcionamiento social y autoestima (Bono del Trigo et al., 2011).

La concepción del usuario como experto hace referencia al conocimiento útil y valioso que poseen las personas que padecen una enfermedad mental severa. Por el hecho de haber pasado por un suceso tan complejo, y en algunos casos traumático, han desarrollado habilidades, experiencias y conocimientos específicos respecto a (Palomer, Izquierdo, Leahy, Masferrer & Flores, 2010; Palomer et al., 2011):

- El manejo de la enfermedad y sus consecuencias.
- La vivencia subjetiva de la enfermedad.
- El reconocimiento de los síntomas y cómo actuar.
- Actitudes de riesgo y valores y preferencias.

Para la participación del usuario como experto, uno de los principales obstáculos es la visión que se tiene de sus conocimientos, los profesionales tienden a



subestimarlos y por ello, durante mucho tiempo, ha sido un recurso infravalorado. Para legitimar estos conocimientos adquiridos por la experiencia es necesario reconocer el rol del usuario en la planificación y desarrollo de servicios, así como su rol para dar información y herramientas a nuevos usuarios que empiezan a convivir con una enfermedad mental severa. (Palomer, Izquierdo, Leahy, Masferrer & Flores, 2010; Palomer et al., 2011)

Uno de los proyectos de referencia en la creación y formación de la figura del experto por experiencia fue el Proyecto EMILIA (*Empowerment of Mental Illness Service Users: Lifelong Learning, Integration and Action*), un proyecto de investigación multicéntrico, financiado por el Sexto Programa Marco de la Oficina de Desarrollo e Investigación de la Comisión Europea que se llevó a cabo entre septiembre de 2005 y febrero de 2010. El objetivo del proyecto era reducir la exclusión social de la población con trastorno mental grave a través de la formación continuada. Para ello los tres ejes principales del proyecto son: la formación continua (*Life Long Learning*), la capacitación de los usuarios (*Empowerment*) y la legitimación del conocimiento de los/as usuarios como expertos. Participaron diversas instituciones docentes y sanitarias de Inglaterra, Noruega, Francia, Grecia, España, Eslovenia, Polonia, Dinamarca, Bosnia y Suecia.

Otro modelo de formación de usuarios en esta línea de trabajo, la encontramos en la formación Peer-to-Peer (P2P) o formación de igual a igual. Es una modalidad de autoayuda (Lucksted, et al., 2009). Según la Scottish Recovery Network (Red de Recuperación Escocesa), la recuperación significa ser capaz de vivir una vida satisfactoria, de acuerdo a lo definido por cada persona, con o sin los síntomas. Controlar la propia vida, siendo un proceso único y personal.

Este proyecto (P2P) se enmarca dentro del Programa de Aprendizaje Permanente (Leonardo Da Vinci) financiado por la Unión Europea. Se trata de un curso innovador diseñado para preparar a personas con problemas de salud mental para trabajar como agentes de apoyo mutuo. La misión del proyecto es: “preparar a personas que han sufrido problemas de salud mental y que son por tanto expertos en su propia recuperación para que trabajen como personas de referencia de aquellas que actualmente, sufren estos problemas. Nuestro cometido es permitir que tanto expertos como sus compañeros en estadios más tempranos de la enfermedad, progresen en el proceso de recuperación. Este progreso se logra desde la esperanza, el intercambio de experiencias y la confianza. (Orihuela et al., 2015)”

OBJETIVO

A pesar de que vamos hallando varios referentes metodológicos de formación en entornos sanitarios como los expuestos, no hemos encontrado hasta el momento experiencias relacionadas con el ámbito social. Es por ello, que nos proponemos diseñar una experiencia formativa y validar los resultados para aplicarlos a los distintos contextos: asociaciones de familiares, residencias sociosanitarias, viviendas...

Para que el usuario/a pueda desempeñar adecuadamente sus funciones en esta acogida inicial, es necesario que previamente haya recibido una formación acorde a las características del puesto a desempeñar. Lo cual supondrá la base de nuestro objetivo de investigación:

- Diseñar e implementar una formación para la ayuda mutua, basada en la propia experiencia del usuario y que facilite el acompañamiento a los nuevos/as usuarios en la acogida inicial y adaptación a los servicios de la entidad.
- Evaluar los resultados y realizar propuestas para la adaptación a diferentes contextos.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La llegada inicial de un nuevo usuario/a a una entidad social supone asumir la nueva situación. Por lo que disponer, además del profesional de referencia, de un usuario/a formado para la acogida inicial y adaptación al servicio puede suponer un pilar de apoyo en la recepción.

Para la realización de esta experiencia se ha desarrollado el siguiente plan de acción:

1. Como punto de partida para el desarrollo del programa de formación contaremos con los protocolos de acogida inicial de las diferentes entidades sociales para este colectivo en la comunidad de CyL. Toda esta información permitirá la construcción de una nueva propuesta asumiendo las fortalezas de los documentos de partida.
2. La selección de los usuarios/as que van a participar en el programa de formación se realizará teniendo en cuenta los siguientes criterios:
 - Ser usuario/a de la asociación desde hace 3 años.
 - Tener más de 18 años.
 - No poseer capacidades y habilidades laborales para el desempeño de un puesto de trabajo en un entorno normalizado. En este caso, el esfuerzo se debe centrar en la búsqueda de empleo.
 - Interés y motivación hacia el programa de formación.
 - Los usuarios/as seleccionados/as tendrán diferentes diagnósticos de trastorno mental severo.
 - Los usuarios/as seleccionados/as deberán participar en varios de los programas y actividades propuestos en la entidad social.
3. Los principales contenidos a trabajar son:



- Conocimiento de la entidad social, servicios que presta e instalaciones.
 - Protocolo de recepción. Funciones de los distintos agentes intervinientes. Limitaciones en la actuación.
 - Conocimiento sobre la propia enfermedad y recuperación.
 - Ayuda mutua.
 - Temas significativos y comunes.
 - Habilidades comunicativas y uso del lenguaje.
 - Uso de la experiencia de manera efectiva.
4. Metodología: se emplearán métodos que posibiliten a los/as participantes la oportunidad y la necesidad de adoptar un papel activo en el proceso de aprendizaje. Es decir, un aprendizaje participativo donde sean agentes activos que analizan y reflexionan. Principalmente la metodología seguirá el modelo *lifelong learning* (LLL) basado en el aprendizaje por la propia experiencia. (Abelló, 2007; Palomer et al., 2010; Orihuela et al., 2015)
5. Para el diseño del programa de formación se contará con la colaboración de varias entidades sociales de CyL. El proceso de implementación permitirá obtener evidencias sobre la validez de la formación en ayuda mutua, así como, las diferentes adaptaciones y variaciones en función del colectivo y el contexto.

EVIDENCIAS

Diferentes estudios (Castelein, et al., 2015; Aschbrenner, et al., 2016 & Naslund, et. Al., 2016) han puesto de manifiesto que el apoyo entre iguales favorece la recuperación personal y reduce el aislamiento. Interactuar con compañeros en la misma situación compartiendo información, pensamientos, sentimientos y preocupaciones y sentirse en “el mismo barco” son características clave del apoyo entre iguales.

Este tipo de formación de los usuarios/as y el desempeño de estas actividades, aunque este no sea reconocido como una actividad prelaboral, dado que no recibe retribución económica, consideramos que repercutirá positivamente en el usuario/a formado, en su integración social y en su sentimiento de contribución a la sociedad en general y al nuevo usuario en particular. Así mismo, desarrolla muchas habilidades solicitadas en el mercado laboral.

CONCLUSIONES

Las personas que padecen una enfermedad mental severa, así como su entorno, desarrollan habilidades específicas en el manejo de la enfermedad y sus

consecuencias físicas, psíquicas y sociales. Por lo que el paciente como experto hace referencia a la convicción de que los usuarios, por el mero hecho de serlo, disponen de un conocimiento útil y valioso, el cual no podemos alcanzar por otras vías. Estas habilidades, conocimientos y experiencias adquiridos han sido un recurso infrautilizado durante mucho tiempo. (Palomer et al., 2010)

Para que el usuario/a formado pueda realizar adecuadamente sus funciones en esta acogida inicial, es necesario que previamente haya recibido una formación acorde a las características del puesto a desempeñar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelló, L. (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Aschbrenner, K. A., Naslund, J. A., & Bartels, S. J. (2016). A mixed methods study of peer-to-peer support in a group-based lifestyle intervention for adults with serious mental illness. *Psychiatric rehabilitation journal*, 39(4), 328.
- Asociación Española de Neuropsiquiatría (AEN) (2003). *Rehabilitación psicosocial y tratamiento integral del trastorno mental severo*. Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Bethesda, MD. (2012). *Research to Improve Health and Longevity of People with Severe Mental Illness*. EEUU: National Institute of Mental Health.
- Bono del Trigo, A., Navarro, B. & Mena, A. (2011). *Informe. Evaluación del proyecto ayuda mutua entrenamiento y prácticas en los servicios de salud mental ANDALUCÍA*. Granada: Área de Ciudadanía, Ética y Participación.
- Castelein, S., Bruggeman, R., Davidson, L., & Van der Gaag, M. (2015). Creating a supportive environment: Peer support groups for psychotic disorders. *Schizophrenia bulletin*, 41(6), 1211-1213.
- Chico, M. (2007). Los trastornos mentales severos: concepto, características y clasificación. En F., Lezcano y M. A., Martínez (Coord.) *Conocer y aceptar: el reto de trabajar con personas con enfermedad mental grave* (pp. 15-37). Burgos: Caja de Burgos.
- Consejería de Sanidad y Bienestar Social (2007): “¿Qué es la enfermedad mental?” Junta de Castilla y León. pp 1, 5-7
- Fundación Salud Mental España para la prevención de los trastornos mentales y el suicidio (2005): *Proyecto EMILIA*. Disponible en: <http://bit.ly/2lnsqXX>
- García-Pérez, O., Peña-Calvo, J. V., & Torío-López, S. (2016). Atención socioeducativa y trastorno mental severo: la vivienda como base de intervención. *Convergencia*, 23(72), 171-197.
- Lezcano, F. (2006). *Análisis de necesidades de las personas con enfermedad mental grave y prolongada en Castilla y León*. Burgos: Universidad de Burgos.



- Lucksted, A., McNulty, K., Brayboy, L., & Forbes, C. (2009). Initial evaluation of the peer-to-peer program. *Psychiatric Services*, 60(2), 250-253.
- López, L. Á. (2008). Predictores del desempeño laboral de personas con discapacidad por trastorno mental severo: Revisión de estudios y análisis de evidencias. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 245-268.
- Naslund, J. A., Aschbrenner, K. A., Marsch, L. A., & Bartels, S. J. (2016). The future of mental health care: peer-to-peer support and social media. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 25(02), 113-122.
- Orihuela, T., Conde, H. & Marcos, S. (2015). *Peer2peer, Curso de formación Profesional*. Scottish Recovery Network. Reino Unido.
- Palomer, E., Izquierdo, R., Leahy, E., Masferrer, C., & Flores, P. (2010). El usuario como experto: concepto, modalidades y experiencia desde el Proyecto Emilia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30(1), 109-123.
- Palomer, E., Izquierdo, R., Masferrer, C., & Flores, P. (2011). Advocacy: fomento y apoyo de la salud mental. Concepto, modalidades y agentes implicados. El proyecto Emilia como ejemplo. *Átopos salud mental comunidad y cultura*, (11) 5-17.
- Ryan, P. (Coord.) *Proyecto EMILLA* Parc de Salut: Barcelona. Disponible en: <http://bit.ly/2kKXVYP>
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el *Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*
- Rodríguez, A. (2007). Rehabilitación psicosocial y atención social comunitaria a las personas con enfermedades mentales crónicas en la Comunidad de Madrid. En F, Lezcano y MA, Martínez (Coord.) *Conocer y aceptar: el reto de trabajar con personas con enfermedad mental grave* (pp. 83-131). Burgos: Caja de Burgos.
- Salvador-Carulla, L., Bulbena, A., Vázquez-Barquero, J. L., Muñoz, P. E., Gómez-Beneyto, M., & Torres, F. (2002). La salud mental en España: Cienicienta en el País de las Maravillas. *Informe SESPAS*, 301-326.
- Scottish Recovery Network (2016). *What is recovery?* Disponible en: <http://bit.ly/2l38OoR>

LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES. PROYECTO TIC Y MAYORES.

Moreno Pabón, Cristina¹, Dulac Ibergallartu, José²

¹Facultad de Formación del Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid, España.

e-mail: cristina.moreno@uam.es

²Aula Adaptativa, España.

e-mail: jose@dulac.es

Resumen. Este trabajo de investigación lo venimos desarrollando durante dos años con un grupo de ancianos de la residencia Orpea, Buenavista de Madrid. Se enmarca en la macro investigación Aula Adaptativa www.aulaadaptativa.es donde propugnamos que basándonos en la formación permanente de calidad de los docentes se habilita a los mismos de la necesaria capacidad de adaptación a los cambios del mundo actual. Se acompaña de una correcta elección de las herramientas y recursos digitales a utilizar. Nos proponemos acercar algunas de las tecnologías, herramientas y recursos TIC que se utilizan habitualmente y que no los conocen, no los han utilizado y pueden ser de gran ayuda en su vida cotidiana, sus rutinas, su mejora de autoestima y su mejora cognitiva en general.

Las sesiones se acompañaban de la metodología “MeTaEducArte. La utilización de las TIC como medio de presentación de estos talleres es fundamental. Este método es dinámico, divertido y atractivo para el alumnado. Cada alumno, al igual que cada artista, encontrará su propio lenguaje dentro del arte para reflexionar y definir su propia identidad. Esta forma de aprender, estimula el lado más creativo del alumno, ayudándole a ser más autónomo en su aprendizaje y fomentando en él la capacidad de análisis, razonamiento y el espíritu crítico”. Moreno Pabón, C (2013).

Colaboran los profesores Cristina Moreno profesora de la Facultad de Educación de la UAM, Cristina Alconada profesora, investigadora y formadora en Tecnología Educativa y José Dulac profesor, director de la investigación Aula Adaptativa.

Palabras clave: Aula Adaptativa, MeTaEducArte, TIC y Mayores, tecnología, educación inclusiva.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Cuando iniciamos el proyecto en el otoño del 2015 ya llevábamos varios años intentando acercar una pizarra digital a un entorno en el que los ancianos pudieran practicar, sobre una pantalla de gran tamaño, algunas de las utilidades tecnológicas más impactantes como las nuevas pizarras de las que oían hablar en los medios de comunicación y a sus familias. No encontrábamos ni el momento, ni el entorno, ni la estructura ni los medios. Después de más de diez años investigando sobre los beneficios de la utilización de las metodologías interactivas en el aula, queríamos hacer una inmersión didáctica en este entorno y que aportase, además, un estudio continuado en el tiempo y metodología aplicada.

Nuestras búsquedas de referentes en estudios o investigaciones anteriores nos daban resultados de experiencias de éxito que, en su mayor parte, priorizaban la tecnología sobre la didáctica y que hacían estudios puntuales y nos era difícil encontrar la continuidad en el ámbito de trabajo, en el desarrollo de las actividades y en el tiempo de dedicación que es lo que estamos queriendo aportar en nuestra investigación. Todo lo publicado incidía en los beneficios y mejoras que las TIC pueden aportar a nuestras personas mayores.

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), publicaba unos datos relativos al 1 de enero de 2015 en los que se hacía referencia al progresivo envejecimiento de la población española considerando que el 18,4 % eran población de personas más de 65 años (Abellán, Pujol, 2016:3). Con este dato en progresivo aumento consideramos mucho más necesario el atender la necesidad de una educación inclusiva también para nuestros mayores.

Anticipábamos que la mejora de la autoestima sería uno de los beneficios inmediatos de nuestro trabajo, tanto para los mayores participantes como para los profesores investigadores. Incluimos, más adelante, algunas de las manifestaciones recogidas en las entrevistas que así lo demuestran.

Detectar las mejoras cognitivas llevaría su tiempo y preferimos concentrar nuestro esfuerzo inicial en la motivación, el control emocional y la vinculación con un proyecto innovador.

En el año 2012, BG González, L Nieto, manifiestan en la experiencia que realizaron en un Centro de Día de Mayores y referido a las mejoras y la vinculación con su proyecto.:

“Se puede decir que, como resultados generales de este proyecto, se ha obtenido una mejora en cuanto a las habilidades cognitivas de los usuarios, la adquisición de destrezas y conocimientos informáticos y la percepción y satisfacción de los mayores con respecto a las nuevas tecnologías. Además, se ha observado que, en aquellos participantes que mostraban una gran motivación al inicio del proyecto, ha sido mayor la permanencia en el mismo y la asistencia a las sesiones”.

Sabíamos que algunas de las actividades que se desarrollan en las residencias de mayores suelen ser de carácter voluntario y que los mayores se vinculan a ellas únicamente si les resultan suficientemente atractivas. Así debíamos preparar nuestras sesiones para no perder un mínimo de continuidad.

Nuestras anteriores investigaciones sobre tecnología educativa se habían trabajado sobre un perfil de profesores y, en ocasiones, de alumnos. Ahora los destinatarios del aprendizaje serían ancianos con sus peculiaridades.

Conocíamos los beneficios de las TIC. En el año 2005 trabajamos con pizarra digitales y concluíamos, Gallego, D., & Dulac, J. (2005). Informe final del Iberian Research Project.

“Un mundo de pantallas nos rodea, un mundo digital nos ayuda. El alumno vive inmerso en un mundo de pantallas y formatos digitales con los se informa y comunica con gran rapidez y eficacia. Nuestras aulas se digitalizan e incorporan una gran pantalla que sustituye a la tradicional pizarra negra. Parece que ahora nos corresponde una nueva tarea: educar la lectura de pantallas y el correcto procesado de la información que puede ser uno los objetivos de la escuela actual. Debemos integrar técnicas para la gestión del conocimiento en nuestras aulas e instituciones educativas”.

Este, podemos considerar, ha sido nuestro punto de partida y base de la investigación actual. La adaptación de las metodologías utilizadas en las aulas a nuestro proyecto TIC y Mayores. Evidentemente, la necesaria evolución la podemos integrar en nuestro proyecto Aula adaptativa. www.aulaadaptiva.es. Creemos en la mejora que pueden aportar las TIC, las pantallas y la interactividad a las personas mayores.

OBJETIVOS

En una investigación con un diseño a largo plazo vamos haciendo algunas adaptaciones según avanzamos.

Se pueden concretar los objetivos en:

- Conseguir que las personas mayores tengan acceso a algunas de las tecnologías usadas habitualmente por sus hijos y nietos y que ellos desconocen. Es un mundo muy cercano pero también muy alejado para ellos y consideramos una necesidad de justicia social e inclusión educativa.
- Detectar las metodologías más adecuadas para enseñar a los mayores a utilizar las TIC. Ya teníamos muy avanzados los modelos didácticos para trabajar en las aulas ordinarias. El reto ahora es adaptar o buscar las metodologías más eficaces y hacemos constantes avances en este sentido.
- Incorporar el uso de las TIC en las rutinas diarias de la vida en una residencia. Para ello nos hemos coordinado con el equipo de psicólogos y terapeutas ocupacionales y ellos han colaborado en nuestros talleres.



Próximamente iremos introduciendo algunas herramientas (tabletas) y recursos (app seleccionadas e internet) en las sesiones cotidianas de terapia ocupacional.

- Detectar algunas de las mejoras cognitivas que se consiguen en las personas mayores utilizando las TIC. Ya hemos comenzado el estudio de estas mejoras y deberemos consolidarlo en las próximas sesiones.
- Atender las necesidades de inclusión educativa y de justicia social de las personas mayores en el campo de las TIC. Es una carencia que deberemos cubrir con urgencia ya que cada vez hay más cambios que alejan a los mayores del mundo real. Queremos aplicar un nivel de conocimientos y competencias TIC que sea básico para la mejora de esta situación.
- Mejorar la autoestima y las emociones de los mayores participantes en el proyecto con la ayuda de las TIC. Aunque ya llevábamos preparado este aspecto con la aplicación de la metodología MeTaEducArte, nos vemos en la necesidad de adaptar las sesiones para un mejor trabajo de las emociones y cultivar la autoestima.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En el otoño de 2015 pensamos que la cercanía de las Navidades era un buen momento para llevar a la práctica nuestra antigua idea de proyecto. Nunca pensamos que llegase a convertirse en una investigación.

Hasta el momento hemos desarrollado 5 talleres diferentes en los que hemos tratado de mantener cierto grado de homogeneidad en cuanto a la muestra de participantes y metodología de los talleres.

Los talleres desarrollados han sido: 1. Dibujamos sobre pizarra digital y tabletas, 2. Internet para visitar lugares, 3. Robótica y realidad virtual, 4. Las tabletas digitales como herramienta, 5. Qué podemos hacer en internet.

Cada taller se componía de tres sesiones de 2 horas. Dos sesiones de aprendizaje y trabajo práctico y una sesión de puesta en común y valoración. Los primeros minutos de cada sesión servían para hacer un repaso de lo visto anteriormente, motivar y gestionar las emociones y conseguir un ambiente distendido, cordial, abierto y participativo aplicando la metodología MeTaEducArte.

Actualmente estamos diseñando ampliar una o dos sesiones más en algunos de los talleres para afianzar el aprendizaje y mejorar la autonomía de los participantes. Ya son capaces de encender y apagar las tabletas y de abrir y cerrar las aplicaciones.

Los problemas de accesibilidad visual y auditiva se ven incrementados en estas edades (la media de edad supera los 85 años). Incorporamos sistemas de sonido y una pantalla de 23 pulgadas.

Para el desarrollo de los talleres se eligieron salas polivalentes con mesas de gran tamaño y amplios espacios que pudieran integrar la pizarra digital en formato monitor y hacer diferentes tipos de agrupamientos según las necesidades organizativas de cada situación. Hay que considerar la limitada movilidad de la mayoría de los participantes que utilizan sillas de ruedas o andadores.

En la selección de la muestra se hicieron agrupamientos basados en las capacidades de los mayores que no superasen el Grado I (dependencia moderada) y que demostrasen un interés previo por los talleres.

Para la recogida de datos en nuestra investigación cualitativa utilizamos la observación directa y la entrevista. Grabamos varios vídeos de las sesiones de trabajo y entrevistas a los profesores y a los mayores participantes. En la última sesión de cada uno de los talleres se presentaban vídeos e imágenes sobre los talleres realizados y se valoraba los resultados dejando tiempo para que cada participante expresase las sensaciones vividas y compartirlas con sus compañeros.

Se creó una página web del proyecto: www.ticymayores.com en la que guardamos los avances de nuestra investigación.

EVIDENCIAS

En la actualidad se han aplicado cinco talleres formativos diferentes y disponemos ya de algunos datos fiables aunque la investigación continuará, al menos, durante dos años más ya que consideramos que dar continuidad en tiempo y esfuerzo es la única manera de poder afianzar algunos de los logros que vamos consiguiendo.

El equipo de profesores investigadores valora muy positivamente la experiencia inicial y ha decidido convertirla en un proyecto más amplio de investigación dados los estimulantes datos iniciales recogidos.

Se evidencian notables mejoras en la autoestima de los participantes. Ellos manifiestan en repetidas ocasiones que les es muy gratificante acceder al mundo tecnológico que utilizan sus hijos y nietos.

Tras las reuniones con el equipo psicológico de la residencia nos comunicaron que los talleres enriquecen las rutinas diarias ya que se ubican relaciones que no se establecen normalmente, se habla del proyecto, de aficiones, se comenta con otros mayores que habitualmente no lo hacen.

La utilización de las TIC evidencian notables mejoras en la estimulación de los procesos cognitivos en las personas mayores.



CONCLUSIONES

Hasta la fecha podemos aportar las siguientes conclusiones:

Necesitamos mantener los integrantes de la muestra durante varias sesiones para garantizar la continuidad del aprendizaje. También es muy importante la continuidad secuenciada sin dejar pasar más de 15 días entre una sesión y otra del mismo taller.

Son numerosas las TIC que, aplicados con una metodología adecuada y una meticulosa selección de herramientas y recursos, pueden mejorar calidad vida de las personas mayores. Es uno de los retos que ahora tenemos planteado para los próximos talleres.

Las principales mejoras cognitivas que estamos potenciando en los talleres son: mejora de la atención, entrenamiento de la memoria y mejora del razonamiento. Utilizando unas aplicaciones básicas. En los talleres en los que se trabajó con mapas destacamos la mejora en la capacidad de orientación, la memoria y las emociones. En las sesiones finales de puesta en común de los talleres valoramos muy positivamente la mejora de la expresión.

Queremos incorporar en la investigación la metodología de estilos de aprendizaje para conocer mejor los estilos de enseñanza más adecuados para las personas mayores. Cómo enseñar mejor a las personas mayores atendiendo a sus facultades, necesidades y capacidades de adaptación a los cambios es uno de los retos en los que continúa nuestra investigación.

Siguiendo la máxima de Platón: “Envejezco cada día aprendiendo muchas cosas nuevas”, nuestros mayores manifestaban tras el último taller:

P: ¿Qué te pareció ayer el taller?

R1: Pues actualizarse en temas que están a oscuras, claro, pero que poco a poco vamos aprendiendo y vamos viendo, aunque no nos quede grabado totalmente.

P: ¿Te gusta el taller de las nuevas tecnologías, Filo?

R2: Sí, me gusta.

P: ¿Por qué?

R2: Porque todo lo que sea aprender es bueno.

P: Es bueno, ajá. ¿Qué es lo que has aprendido?

R2: Pues a manejar estas cosas que no las sabía yo manejar antes.

P: Y, ¿qué te gustaría saber?

R3: A mí me encantaría, porque me gustaría saber hacer todas esas cosas que hacen, poner para aquí, poner para allá. A mí me encantaría hacer todo eso.

R4: No, no nos riñen, con buenos modos nos dicen: no, no le des aquí, dale aquí y verás cómo se borra, dale al otro lado y yo..., pues me gusta esa gente, que les guste enseñarnos, hacer cosas que no hemos hecho en la vida, porque yo un tablet de esos, una tabla de esas no la he cogido en la vida y la cogí ayer la primera vez.

R5: Porque, claro, son cosas tan imposibles para nosotros el poder saber manejar un poquito, aunque sea un poquito.

P: Cuéntanos, ¿qué es lo que más te gusta?

R6: Aprender

P: Aprender, y, ¿qué aprendes en estos talleres?

R6: Pues cosas que de pequeña no pudimos hacer y ahora podemos aprender algo.

R7: Efectivamente, los que estamos aquí tenemos ya la idea de que esto nos viene con mucho retraso, pero es bonito, muy bonito conocerlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán García, A., & Pujol Rodríguez, R. (2013). *Un perfil de las personas mayores en España, 2013*. Indicadores estadísticos básicos.
- CISIC. 2015. <https://goo.gl/kfnc5z>
- Dulac, J. et all. (2009). *La pizarra digital. Interactividad en el aula*. Madrid. Cultiva.
- González, B. G., & Nieto, L. (2012). Integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Experiencia en el Centro de Día de Mayores de Cruz Roja de A Coruña. *Aplicación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la vida diaria de las personas con discapacidad* (pp. 43-56). Servicio de Publicaciones.
- González, M. G. A., Gómez, M. L. G., & Mata, A. J. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como alternativa para la estimulación de los procesos cognitivos en la vejez. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (14), 153-166.
- Huelves, F. (2009). Buenas prácticas TIC. La alfabetización digital en mayores. *Teoría de la Educación*, 10(2), 56-77.
- José Dulac, TIC y Mayores. (2016) Aula Adaptativa. Recuperado (19.02.2016) de www.aulaadaptativa.es. www.ticymayores.com.
- Pabón Moreno, C. y Dulac Ibergallartu, J. 2016. «Aula Adaptativa y MeTaEducArte: proyecto TIC en la tercera edad», *TIC actualizadas para una nueva docencia universitaria*. McGraw-Hill Education.
- Prado, S. A., & Sevillano, M. Á. P. (2008). Posibilidades formativas de las tecnologías de la información y comunicación en las personas mayores. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (33), 111-118.

REVISIÓN Y PROPUESTAS DE MODELOS EDUCATIVOS PARA LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

Mancila, Iulia

¹ Universidad de Málaga, España
e-mail: imancil@uma.es, España

Resumen. En todos los periodos de crisis, perplejidad e incertidumbre, como el que nos ha tocado vivir en los últimos años, se invoca la esperanza, como una vía para aunar esfuerzos, encontrar nuevas energías creativas hacia un nuevo reto de la humanidad. En la agenda de la comunidad educativa internacional, las ecuaciones escuela pública-justicia social y equidad-democracia, representan un reto común de todos los países aún por definir en sus reformas educativas, de investigación y de convivencia ciudadana en general.

En este trabajo, analizaremos la relación entre la escuela y la heterogeneidad del alumnado con especial énfasis en los diferentes modelos educativos que atienden a la diversidad sociocultural. Nuestra intención es poner de manifiesto las características, las limitaciones y los aciertos de estos modelos en un diálogo continuo con algunos constructos teóricos vigentes como el concepto de interculturalidad, la inclusión socioeducativa o la justicia social, con la intención de ahondar en la reflexión tan necesaria hoy día acerca de la tarea de redefinir el papel de la escuela en una sociedad cambiante, plural y globalizada como la nuestra.

Palabras clave: interculturalidad, equidad, justicia social, modelos educativos, inclusión



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Hoy, más que nunca, la función social y ética de la escuela está puesta a prueba por una multitud de factores entre los cuales podemos mencionar la diversidad sociocultural de la sociedad española cada vez más plural. El tema de la diversidad sociocultural en relación a la educación y la escuela suscita polémicas y debates arduos. Es una relación tensa ya que el reto consiste en cambiar un modelo tradicional, homogeneizador por un modelo que pueda dar respuestas a las necesidades actuales de un mundo globalizado y en continuo cambio.

La cuestión que se plantea es si queremos una sociedad excluyente con un modelo social y cultural cerrado o queremos una sociedad inclusiva donde todos los ciudadanos puedan participar en la construcción de ella. Además, como nos recuerda Angulo Rasco (2009) se hace necesaria una de las preguntas fundamentales en relación a cualquier modelo educativo, acerca del cual todos los profesionales de la educación deberían reflexionar: “¿qué cultura queremos enseñar a las nuevas generaciones?” (p. 24); ¿qué modelos de convivencia queremos construir para los futuros ciudadanos de este país?

Las posibles respuestas a esta pregunta requieren un análisis pormenorizado de los modelos y las prácticas educativas que atienden a la heterogeneidad y diversidad del alumnado, así como de los sustentos teóricos, éticos y políticos que perfilan dichos modelos y discursos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Sobre el multiculturalismo, la diversidad y la justicia social no hay una sola posición teórica, o significado comúnmente aceptado ya que, según contexto, puede hacer referencia a varios horizontes interpretativos. No obstante, a pesar de las polémicas y varias aceptaciones del término, tal como plantean Kincheloe & Steinberg (1999) entendemos que “el multiculturalismo representa el modo de vida occidental de fin de siglo: vivimos en una sociedad multicultural. Podemos responder a esta realidad de forma diferente pero cualquiera que sea el modo que escojamos para hacerlo, la realidad permanecerá” (p. 26). Estos autores reconocen cinco tipos de multiculturalismo que definen formas diferentes en las que se reacciona ante esta realidad (el multiculturalismo conservador, el liberal, el pluralista, el de izquierdas y el teórico).

El multiculturalismo conservador afirma la supremacía de la cultura occidental, patriarcal, etnocentrista, asimilacionista que promueve la idea de una sola identidad, con unos valores, tradiciones, modos de ser claramente delimitados. (Kincheloe & Steinberg, 1999)

En el multiculturalismo liberal, según estos autores, “la meta asimilacionista aparece inalterada”(ibídem, p.38) ya que no se aborda la cuestión de la desigualdad en base a raza, etnia, clase, género, cuyos efectos perniciosos quedan intactos e invisibles.

El multiculturalismo liberal se basa en la libertad individual de elegir, como forma de autonomía personal, celebrando la diversidad cultural y los derechos de las minorías nacionales y los grupos étnicos a elegir en función de sus culturas, idiomas e historias.

Muy cerca de esta modalidad está el multiculturalismo pluralista que aboga por la celebración de la diversidad y la igualdad de oportunidades, pero siempre desde una descontextualización sociopolítica, sirviendo al *statu quo* de los intereses dominantes y a mantener la desigualdad (Kincheloe & Steinberg, *ibídem*).

Otra versión del multiculturalismo es el multiculturalismo esencialista de izquierdas que “a menudo asocia la diferencia con un pasado histórico de autenticidad cultural en el que se desarrolló la esencia de una determinada identidad” (Kincheloe & Steinberg, *ibídem*, p.45) obviando la complejidad de las relaciones identitarias y culturales y centrándose solamente en una forma de opresión y limitando, por lo tanto, el avance en las políticas de la justicia social.

La última dimensión que presentan los autores es el multiculturalismo teórico desde la perspectiva crítica que pretende promover un análisis de las diferencias tanto dentro de un grupo, como en relación a otros grupos y contextualizar lo que causa las desigualdades para entender “la diversidad desde las diferencias de poder ...dentro de un marco de un interés más alto por la justicia social”(Kincheloe & Steinberg, *ibídem*,p.51)

Sus correspondencias en el campo educativo se analizarán más adelante en este trabajo. Numerosos autores se han dedicado a analizar la relación entre la escuela y la heterogeneidad del alumnado y han propuesto modelos educativos que van en un continuo desde la segregación hasta llegar a la propuesta de la inclusión y la justicia social. Para ello, nos vamos a detener en explicar brevemente estos modelos, de la mano de Ríos Rojas y Ruíz Fajardo (2008) y Torres Santomé (2008) entre otros.

El modelo segregador

El modelo segregador agrupa al alumnado según sus capacidades, raza, etnia, clase, sexo o variedad lingüística en aulas o escuelas separadas o, incluso, sistemas educativos paralelos y enfrentados. Así mismo podemos nombrar varias medidas paralelas de escolarización muy controvertidas por su carácter claramente discriminatorio como el modelo de “Escuelas Puente” que funcionó hasta el año 1986 y que segregaba por razón de etnia al alumnado gitano. (Torres Santomé, 2008).

En relación a los alumnos y alumnas inmigrantes este modelo promueve medidas que les separa de sus coetáneos españoles en aulas específicas con el fin de que aprendan el idioma vehicular para luego insertarse en aulas ordinarias. (El enfoque compensatorio- que desde una perspectiva del déficit (cultural) del alumno y de su familia – necesita de medidas pedagógicas que compensen tal déficit). Este modelo se ha concretado en varios programas de atención a la diversidad cultural en todo el país como las denominadas “Aulas ATAL: Atención Temporal de Adaptación Lingüística”



en Andalucía o las “Aulas de Enlace” en la Comunidad de Madrid por nombrar algunas, cuyos supuestamente beneficios han sido criticados ya por numerosos autores, quienes ponen de manifiesto el carácter claramente racista e clasista de dichos modelos. (Franzé, 2002; Torres Santomé, 2008). Estos modelos promueven una escolarización del alumnado fuera del aula ordinaria, una escolarización que más que promover la “integración socio educativa y lingüística” de dicho alumnado representa una clara limitación, una imposición y un abuso ya que se promueve y alienta la estigmatización, alienación social del alumnado inmigrante (en su condición de extraño: el Otro), la estigmatización y transformación de los centros educativos en “guetos” y la vulneración del principio de oportunidades equivalentes y justicia en la que se fundamenta la escuela pública, generando más desigualdad y “exclusión interna” (Young, 2011).

El modelo asimilacionista

El modelo asimilacionista concibe una misma escuela para todos, en donde el currículum, los materiales escolares, las formas de organización de la enseñanza y la evaluación son impuestos por la sociedad dominante y única legítima. De esta forma, se invisibilizan las diferencias (de género, raza/etnia, clase, diversas capacidades, medio rural/urbano, religión) y se mantiene la desigualdad; “todos somos iguales, siempre y cuando los que son diferentes se adapten a lo establecido”. Y ¿qué es lo establecido? Siguiendo a Torres Santomé (2008), quien ha hecho un análisis pormenorizado de la cultura escolar, el currículum y las diferentes estrategias pedagógicas que se adscriben a este modelo, podemos decir que lo establecido se refiere a una “filosofía de fondo que considera que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas...” (p. 91). Es decir, una concepción hegemónica derivada de la dominación histórica de la religión católica en el modelo de escuela y de sociedad que es (aún) sostenida por los intereses neoliberales más conservadores.

El modelo pluralista

El modelo pluralista incluye la educación multicultural e intercultural. En la educación multicultural de influencia anglosajona se promueve la sensibilización cultural con la diversidad, pero siempre primará la estructura y las normas del grupo sociocultural mayoritario o dominante. La idea principal es que todos somos diferentes y se intentan representar (aunque sea de manera puntual celebratoria, ritualizada) a las culturas con mayor peso en la sociedad, sobre todo a través de sus rasgos más visibles y diferenciales (gastronomía, manifestaciones artísticas, música, costumbres más tipificadas) en una especie de “currículum de turistas” como lo ha denominado el autor Torres Santomé (ibídem). De este modo, se intenta complementar los contenidos de la cultura dominante, pero no se promueve la reflexión crítica acerca de la situación de las culturas minoritarias y la creación de una

verdadera comunidad de convivencia e interacción.

También, encontramos en este modelo los programas de las clases de lengua y cultura de origen que, a mi juicio, a pesar de que, en un inicio, se han propuesto como una medida de cultivar la idiosincrasia cultural del alumnado de padres inmigrantes, tiene unos efectos secundarios que no hay que desdeñar: estas medidas se acercan al multiculturalismo liberal que en su ideología de base promueve la celebración de la diversidad cultural sin apenas modificar la estructura social dominante, lo que mantiene las culturas minoritarias en una posición de inferioridad. Además, estos programas aíslan el alumnado de padres inmigrantes de la interacción y el diálogo con otros grupos y especialmente con el grupo mayoritario.

En cuanto a la educación intercultural encontramos, tantos significados, como autores o escuelas, sin llegar a una definición común que se traduce en prácticas educativas “interculturales” muy dispares para atender mejor la diversidad de todos los niños y las niñas en la escuela. Hay quienes conciben *la educación intercultural* solamente de manera alternativa, puntual o desde una perspectiva de relativismo cultural que promueve la interacción entre culturas y la identidad fluida, sin entrar en el análisis de las relaciones estructurales de poder y las asimetrías sociales que generan desigualdad, discriminación y exclusión social. Las prácticas educativas que suelen llamarse indistintamente “multiculturales o interculturales” (a pesar de una cantidad profusa de materiales informativos, cursos, programas de formación y desarrollo profesional, mesas redondas, seminarios, congresos) ya han sido reseñadas por sus efectos perversos de “desconexión, paternalismo, tergiversación, naturalización, relativismo moral” (Torres Santomé, *ibídem*) en actividades y estrategias curriculares que pueden encontrarse en un continuo culturalista que promueve una educación acrítica y una visión celebratoria y descontextualizada de la diversidad cultural y de las “culturas minoritarias”, invisibilizando los conflictos de poder en la que están inmersas.

Educación para la justicia social y la equidad

Desde una perspectiva crítica, la educación intercultural es una educación que no se focaliza en las diferencias, sino que es “un proyecto transformativo” (Banks, 1989), una educación que promueve la *justicia social y la equidad*, lucha en contra de los prejuicios, implica una educación antirracista, para toda la sociedad (Nieto, 2000; Torres Santomé, 2008, 2011).

En este sentido la encontramos definida por Aguado (1996) cuando habla de: un enfoque educativo [...] dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo” (p. 40) al que añadimos: con el último fin de promover la justicia social y la equidad.

Desde esta perspectiva se propone la transformación de todos y todas las participantes de la escuela y de la escuela misma: desde la organización del centro, hasta la modificación de los contenidos curriculares, para que estos sean verdaderamente inclusivos y democráticos. En sus prácticas emplea estrategias



pedagógicas justas con el fin de reconocer y valorar la diferencia de cada individuo y la riqueza que eso aporta al grupo si se fomentan relaciones de equidad. Se conforma, por lo tanto, un “*nosotros*” *inclusivo*.

Además, no se ciernen solamente en el reconocimiento de la diversidad, sino que tiene como objetivo eliminar la exclusión social como la consecuencia de las actitudes y las respuestas a la diversidad social, de clase, de género, étnica, religiosa, origen (Vitello & Mithaug, 1998). Por ello, es necesario un cambio de mentalidad a todos los niveles e instituciones de nuestra sociedad actual.

En definitiva, la educación intercultural, así entendida es *una educación inclusiva*, “una educación para todos los niños y las niñas” (UNESCO, 1990, 2001) cualesquiera sean sus peculiaridades o características. Hablar de educación inclusiva, no es, como dice el autor Miguel López Melero (2001, 2004), hablar de un programa o un método de investigación, sino de una actitud educativa, es un modo de con-vivir de todos y cada uno de nosotros como personas diferentes, pero no desiguales.

La convivencia escolar, por lo tanto, se da en la interrelación entre los diferentes miembros de una comunidad educativa, es una construcción colectiva que posibilita acompañar el crecimiento de los niños y niñas, promoviendo su desarrollo como sujetos de derecho y responsabilidad, es decir ciudadanos. Vivir en convivencia, según Maturana (1990) es “abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en que su presencia es legítima sin exigencias.” (p.73). Este modelo se basa en los siguientes principios:

- el principio del respeto de la diversidad como cualidad inherente a la dignidad del ser humano.
- el principio de la inclusión y la justicia social que sobrepasa la igualdad y la simple coexistencia de varias culturas en una misma sociedad, rechazando tanto la asimilación, como la segregación o la exclusión y tiene como objetivo que todas las personas sean vistas como ciudadanos libres con los mismo derechos y con oportunidades equivalentes.

La educación es un derecho, no una concesión compasiva y este derecho tiene que ser puesto en acción para todos y todas. No hay ningún tipo de duda de la importancia de educar a los niños y niñas de hoy para una sociedad multicultural, una civilización desde la diversidad, donde las personas de orígenes, idiomas, religiones y culturas distintas deberán convivir respetando los derechos humanos individuales y al mismo tiempo definiendo unos mínimos comunes que conformen el derecho a la inclusión a la ciudadanía del país que los acoge.

Desde la perspectiva crítica de la educación intercultural las diferencias están siendo constantemente producidas y reproducidas a través de las relaciones de poder. Las diferencias no deben ser simplemente respetadas o toleradas. En la medida en que las mismas están siendo constantemente hechas y rehechas, lo que debe ponerse de relieve son precisamente las relaciones de poder que presiden su producción. Un currículum inspirado en esa concepción no se limitaría, pues, a enseñar la tolerancia y el respeto, por

más deseable que esto pueda parecer, sino que insistiría en un análisis de los procesos por los cuales las relaciones de asimetría y desigualdad producen las diferencias. En un currículum multiculturalista crítico, la diferencia más que ser respetada o tolerada, es puesta permanentemente en cuestión.” (Da Silva, 2001, p.107-108).

Siguiendo a estos mismos autores la educación intercultural crítica se aleja del discurso que asocia educación intercultural e inmigración y se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad, reconociendo y legitimando al Otro como legítimo Otro en toda su diversidad, con el último fin de promover la justicia social (López Melero, *ibidem*). La educación intercultural, así entendida, ha de salir de los confines de colegios y las universidades y empezar a estar presente en todos los ámbitos públicos (legal-administrativo, mediático, político, laboral, etc.) para cambiar la mentalidad del ciudadano, la imagen que se tienen de las minorías étnicas, la idea de invasión del extranjero, promovido intencionalmente por ciertos grupos de intereses de poder como una máscara de la exclusión social, una forma de justificar y perpetuar asimetrías sociales. Los educadores tienen que tener claro hacia dónde deben encaminar los esfuerzos para destruir los modelos de una sociedad exclusiva y contribuir a la convivencia democrática.

CONCLUSIONES

Desde la visión de la educación como un derecho básico de todo ser humano, la educación en la sociedad actual ha de ser un factor de justicia y equidad social y de desarrollo personal, no un producto de mercado. La responsabilidad de los educadores es de responder a las nuevas exigencias sociales, elaborando modelos pedagógicos innovadores en el deseo de contribuir a una sociedad más justa y solidaria.

No obstante, estos desafíos que se presentan en el terreno educativo exigen un gran compromiso y de respuestas pedagógicas complejas. A pesar de los últimos avances introducidos por la filosofía de la inclusión en la escuela como “el medio más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” en la Declaración de Salamanca por parte de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994, p. VIII- IX), todavía queda un largo camino por recorrer, para llegar a “una educación para todos” los niños y niñas, especialmente los más vulnerables, que viven en contextos crecientes de desigualdad, marginados y ocultos en el mapa “multicultural” de las grandes ciudades. Por lo tanto, como educadores y agentes de intervención socioeducativo no podemos conformarnos con reproducir el estado actual de las cosas y debemos asumir el compromiso ético con la justicia social, la dignidad inherente a todo ser humano, los principios de dignidad, libertad, solidaridad y de equidad. Por ello, es preciso reflexionar sobre los modelos y prácticas educativas existentes, sobre sus aportes y sus limitaciones y así promover modelos innovadores inclusivos necesarios para superar cualquier situación de discriminación o de exclusión socioeducativa.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Odina, T. (1996). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- Banks, J. A. (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Franzé, A. (2002) *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejo Económico y Social.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En Sipan Compañe, A. (Ed.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 31-64). Zaragoza: Mira Editores. S. A.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. España: Dolmen Ediciones.
- Nieto, S. (2000). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education* (3rd Ed.) New York: Longman.
- Ríos Rojas, A., & Ruiz Fajardo, G. (2008). *Didáctica del Español como segunda lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345 (enero-abril), 83-110.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2001). *The open file on inclusive education*. Paris: UNESCO
- UNESCO (1990). *The World Conference on Education for All*. 5–9 March 1990, Jomtien, Thailand. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Education Needs*. Paris: UNESCO.
- Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). *Inclusive schooling: National and International perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Young, I. M. (2011). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press

“DE INCLUIRSE SE TRATA: INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIRIGIDA A MUJERES QUE HAN SIDO VÍCTIMAS DEL DELITO DE LA TRATA”

Hernández Hernica, Anna ¹, Sotelo Reyes, Irene²

SICAR cat, España

¹e-mail: sicar1@adoratus.cat, ²e-mail: sicar2@adoratrius.cat, España

Resumen. El proyecto “*De incluirse se trata: Intervención educativa dirigida a mujeres que han sido víctimas del tráfico de seres humanos*” tiene como finalidad contribuir al fortalecimiento y promoción de los Derechos Humanos de las víctimas de la trata con fines de explotación sexual a través de un enfoque psicosocial, donde la intervención se centra en la persona y en su experiencia vital, trabajando desde una mirada global de la mujer, incluyendo el contexto sociopolítico, cultural y de tradiciones, creencias, y experiencias que se han condicionado directamente en la

X

Intervención en potenciar las capacidades autorizadas para la participación activa en la

Intervención educativa, Proceso.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Óptica legal

El proyecto *“De incluirse se trata: Intervención educativa dirigida a mujeres que han sido víctimas del delito de la trata”* tiene como finalidad contribuir al fortalecimiento y promoción de los derechos humanos de las víctimas de la trata con fines de explotación sexual, que se encuentran acogidas en el programa SICAR cat, entidad que presta atención integral a mujeres víctimas de la trata de seres humanos (TSH) para su recuperación y la restitución de sus derechos. Además, realiza acciones de sensibilización y denuncia con el fin de contribuir al cambio social.

La trata es una manifestación clara y brutal de la violencia machista y de la vulneración de los Derechos Humanos, ya que supone la vulneración de derechos básicos y fundamentales como el derecho a la vida y a la seguridad, el derecho a la dignidad, el derecho a la integridad física, a la libertad de movimiento, etc.

Durante el tiempo que la víctima está recluida se encuentra expuesta a situaciones de extrema violencia (privación de asistencia médica, amenazas, violaciones, incitación al consumo de drogas, golpes, abortos forzados...) dejándolas en general graves secuelas y traumatismos tanto físicos como psicológicos.

La trata de personas, también llamada esclavitud moderna, se ha convertido en los últimos años en el segundo negocio ilícito más lucrativo a nivel mundial, después del tráfico de drogas. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) estima que, en la actualidad, en el mundo hay 21 millones de personas esclavas sometidas a diferentes formas de explotación.

Según el Consejo de Varsovia la trata de personas es: *“la captación, el transporte, el traslado, el alojamiento o la acogida de personas mediante amenazas de recurrir a la fuerza, recurso a la fuerza o cualquier otra forma de obligación, mediante raptó, fraude, engaño, abuso de autoridad o de una situación de vulnerabilidad o mediante la oferta o la aceptación de pagos o ventajas para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra con fines de explotación. La explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena o bien otras formas de explotación sexual, el trabajo o los servicios forzados, la esclavitud o prácticas similares a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos.”*

SICAR cat cuenta con diferentes dispositivos específicos para desarrollar la propuesta de estructuras de acogida con el objetivo de ofrecer a la mujer un apoyo integral y especializado en un lugar seguro y confidencial independientemente de su situación jurídico-administrativa, según el artículo 177 bis del Código Penal y en concordancia con la legislación Internacional (Convenio de Varsovia 2005 y Protocolo de Palermo 2000) y comunitaria (Directiva 36/11).

- La *Ley 5/2008*, del 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista, contemplan la *red residencial de atención y recuperación integral*.

- Desde una perspectiva de DDHH, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en el artículo 25.1 establece que “*toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, la vivienda, la asistencia sanitaria y los Servicios sociales necesarios (...)*”
- El artículo 59 bis de la *Ley de Extranjería* reconoce que, durante el periodo de restablecimiento y reflexión, se autorizará la estancia temporal de la mujer y, de ser necesario, se velará por su seguridad y protección.

¿Quiénes Somos?

Adoratrices es una entidad religiosa de carácter social sin ánimo de lucro que presta atención a las mujeres en situación de exclusión. En Catalunya, desarrolla desde el año 2002 el programa SICAR cat, que presta atención integral a mujeres víctimas de la trata de seres humanos (TSH) para su recuperación y la restitución de sus derechos. Además, realiza acciones de sensibilización y denuncia con el fin de contribuir al cambio social.

Desde los diferentes dispositivos se desarrolla la propuesta de Intervención de SICAR cat Residencial, que bajo una perspectiva integral ofrece a la mujer sobreviviente del TSH, un lugar seguro y confidencial con el objetivo de ofrecer un apoyo especializado que facilite la autonomía personal y social, en un espacio de seguridad y protección que las acompañará en su proceso de recuperación personal y acceso a los DDHH.

OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto “*De incluirse se trata: Intervención educativa dirigida a mujeres que han sido víctimas del delito de la trata*” es contribuir a la defensa y fortalecimiento de los Derechos Humanos de las personas víctimas de la trata de seres humanos con finalidad de explotación. Asimismo, los objetivos específicos, son:

- Identificar y atender las necesidades básicas en condiciones de protección y seguridad de las mujeres sobrevivientes de trata.
- Promover la autonomía y la inclusión de las mujeres sobrevivientes de la trata en la sociedad de acogida acentuando las fortalezas y capacidades individuales en el proceso individual de mejora.
- Presentar la experiencia de un modelo de intervención integral para combatir la trata de mujeres con finalidades de explotación sexual desde una perspectiva de defensa de los derechos humanos.
- Incentivar la participación activa en la sociedad de acogida.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En SICAR cat la mujer es mirada y atendida desde una óptica de Derechos Humanos. La experiencia de trata supone una grave vulneración de los Derechos Humanos donde la dignidad personal resulta tremendamente dañada.

Sin perder de vista el objetivo principal de ofrecer herramientas que faciliten la autonomía en el nuevo país de acogida, desde el área de Intervención Residencial, nuestra prioridad es también dar cobertura a las necesidades básicas como la manutención, el descanso, la ropa, la salud o el contacto con su red familiar (si así se aconseja). Para ello se ofrece un recurso de acogida seguro, donde el anonimato está garantizado, y pensado para atender la especificidad del momento en el que se encuentra la mujer, concebido como un espacio acogedor y respetuoso donde se garantiza el *Derecho a la dignidad de la persona*.

Inicialmente la mujer está acompañada durante las 24 horas. De esta manera, además de garantizar su seguridad, se genera un espacio favorecedor para la **creación del vínculo**. En SICAR cat consideramos el vínculo como una herramienta imprescindible que da sentido al acompañamiento educativo. A través del vínculo se establece **la confianza** necesaria para acompañar el proceso de la mujer, un proceso orientado hacia la autonomía que pasa por la toma de decisiones. La autonomía implica poner en valor las **potencialidades** y los **aprendizajes** de las mujeres, hablamos de un proceso gradual que supone **aceptar** y **confiar** en sus **decisiones**, aunque no siempre se compartan. Consideramos que únicamente facilitándole información real y accesible sobre su situación actual (jurídica, social, de salud, etc.) la mujer podrá tomar decisiones de una manera consciente y libre, sin condicionantes donde sea ella quien tome el control de su vida (prohibición de la esclavitud, servidumbre por deudas, trabajo forzado u obligatorio).

Durante el período de explotación la mujer pasa de ser persona a ser objeto carente de derechos, es por ello que a través del día a día pretendemos que su voz sea escuchada de nuevo, que ella misma sea capaz de expresar lo que siente y desea, sin miedo a posibles represalias. La vida cotidiana en este sentido es nuestra mejor herramienta de acceso a derechos. A través de la convivencia pretendemos ofrecer nuevas maneras de relación, maneras reparadoras que dejen atrás las amenazas, la violencia y las condiciones de vida inhumanas (*Derecho a la integridad física, prohibición del trato cruel, inhumano o degradante*).

Proceso de transformación - La seña de identidad de la intervención:

La intervención educativa con mujeres víctimas de la trata se nutre de un diseño **educativo vivo, flexible**, considerando que se requiere un **proceso individual de acompañamiento** que se concreta en entramados **pedagógicos de cuidado y reconocimiento**. Es una intervención que pone a la mujer en el centro cuidando los detalles de la vida cotidiana, y ofreciendo una oportunidad de encuentro con su propia historia con el fin de acompañarla en la confección de su propio futuro.

La pedagogía de lo cotidiano, que se caracteriza por estar presente en el día a día, facilita tanto la adquisición de hábitos y costumbres del país de acogida, cómo el establecimiento de **vínculos afectivos** y **positivos** que ofrecen **seguridad** y **confianza** para continuar en el proceso en el que se encuentra cada mujer.

EVIDENCIAS

Las mujeres que se han beneficiado de esta pedagogía de intervención en este 2016 han sido 28, de las cuales el 84'10% de las mujeres han logrado los objetivos que se han marcado, y el 89% de las mujeres se sienten satisfechas de su mejora personal.

Algunas de las características de los perfiles de las mujeres que han sido supervivientes de la trata, son los siguientes:

- 78% provienen de un contexto social caracterizado por la vulnerabilidad social
- 74% tienen buena relación con la familia
- 59% contrajeron deuda con los tratantes
- 60% viajaron por vía terrestre
- 67% hicieron ruta por países de tránsito
- 59% fueron liberadas por medios propios
- 52% tanto ellas como sus familias se encuentran en peligro

En el 2016 se han atendido a mujeres de 34 nacionalidades diferentes, algunas de las acciones educativas que han favorecido el desarrollo de las mujeres participando activamente en las actividades de inclusión han sido:

- La necesidad de trabajar en red con los recursos públicos del barrio y de la ciudad. Por ejemplo, consideramos el acceso a la salud como una de nuestras acciones prioritarias: medicina general, especialistas, atención psicológica.
- En la medida de lo posible intentamos vincular a las mujeres a recursos formativos de aprendizaje del idioma: castellano y catalán. Además de aprender un nuevo idioma supone también una oportunidad para conocer a otras personas y ampliar la red de relaciones.
- Promovemos actividades de ocio que van desde el conocimiento de la ciudad a actividades culturales y recreativas.
- Vinculación a gimnasios con la misma doble intención que en el aprendizaje del idioma: cultivar el bienestar/ aprender a nadar, etc. Y establecer nuevas maneras de relación.
- A todo ello desde lo cotidiano reforzamos algunos códigos culturales



propios del país de acogida: puntualidad, medios de transporte, uso de la agenda.

- Trabajamos desde el yo (mis capacidades, mis conocimientos, los nuevos aprendizajes), hacia lo que el nuevo contexto me ofrece, con la intención de reparar el daño y ofrecer nuevos enfoques.

CONCLUSIONES

Los 15 años de experiencia de trabajo con mujeres sobrevivientes de la trata, nos permite confirmar que SICAR cat ofrece una intervención pedagógica que centra el valor en la acogida y el reconocimiento. Una intervención basada en el acompañamiento y el respeto, dónde la mujer es la única protagonista de su proceso, y el cuidado del detalle es un elemento clave en la atención.

Se ofrece un espacio y un tiempo, que las ayude a reconocerse, a valorarse, a asentarse, con el fin de fortalecer su autoconfianza, de trazar su propia futuro, de decidir sobre ellas mismas, y encaminarse hacia una autonomía plena y real.

Para ello, no se puede separar la necesidad de cuidar las relaciones sociales, de que se encuentren conectadas con la ciudadanía, que hagan vínculo y que se sientan que forman parte de una sociedad.

Según Castel “...la exclusión no es una ausencia de relación social sino un conjunto de relaciones sociales particulares con la sociedad como un todo. No hay nadie que esté fuera de la sociedad sino un conjunto de posiciones cuyas 3 relaciones con su centro son más o menos laxas... (...) Los excluidos suelen ser vulnerables que hacían equilibrio sobre la cuerda floja, y que cayeron.”

La inclusión implica reconocer la belleza en la diferencia, la riqueza en la diversidad, en transformar las dificultades en retos, en definitiva, una sociedad dotada de herramientas que garantiza los Derechos Humanos, la dignidad y la ciudadanía activa de todas las personas que la componen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión*. Trabajo y utilidad social. Argentina: Topía Editorial.

Gijón, M., Seguí, V. (2012). *Aproximación a una pedagogía de la acogida y el reconocimiento – Experiencia de un camino compartido junto a las víctimas de trata*.

Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Editorial Gedisa.

EJE TEMÁTICO



PRÁCTICAS INNOVADORAS INCLUSIVAS EN EL ÁMBITO LABORAL



ESCUELA INCLUSIVA Y EMPLEABILIDAD: UNA PROPUESTA HACIA LA INCLUSIÓN SOCIAL

**Llinares-Insa, Lucía I.¹, Córdoba Iñesta, Ana I.², Zacarés, Juan José³,
Chisvert-Tarazona, María José⁴, Belver Domínguez, Jose Luis⁵, Ros
Garrido, Alicia⁶, Hernaiz Agreda, Nerea⁷, Fernández Rojas, Antonio⁸**

¹Departamento de Psicología Social, Universidad de Valencia, España
e-mail: lucia.llinares@uv.es, España

²Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia
e-mail: ana.cordoba@uv.es, España

³Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia
e-mail: juan.j.zacares@uv.es, España

⁴Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia
e-mail: maria.jose.chisvert@uv.es, España

⁵Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo
e-mail: belverjose@uniovi.es, España

⁶Departamento Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia
e-mail: rosga@uv.es, España

⁷Departamento Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia
e-mail: herane@uv.es, España

⁸Federación de Asociaciones Empresariales de Empresas de Inserción, Madrid
e-mail: proyectos@faedei.org, España

Resumen. El acceso a una cultura común, así como una capacitación básica son requisitos de una escuela inclusiva y requieren de un pensamiento global y holístico de la educación. Sin embargo, la vulnerabilidad y la exclusión social no son ajenos a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela. Para la mejora de la educación, el discurso institucional europeo introduce como estrategia a seguir la construcción de una Sociedad del Conocimiento. Sostiene que favorecer la empleabilidad es una responsabilidad clave y compartida entre el sistema educativo y las empresas. En este contexto, el objetivo de este estudio es proponer una conceptualización teórica sobre el significado de la empleabilidad desde una perspectiva que resulte útil a todos los agentes sociales vinculados a la educación desde una mirada inclusiva. Entre los resultados, destacar que la empleabilidad es una construcción social fruto de la interacción recíproca, no una capacidad individual. La empleabilidad debe ser entendida como un proceso vinculado a la persona que se construye en la historia individual y social. De hecho, se trata de un recurso que permite explicar cuestiones relacionadas con la inclusión y exclusión del mercado de trabajo. La importancia del ambiente resulta, pues, clave en este proceso y la escuela como agente socializador pasa a un primer plano. Entre las conclusiones destacar que el fomento de la



empleabilidad en estudiantes de primaria y secundaria desde la escuela inclusiva requiere ampliar su concepción a otras instancias que no sean únicamente el individuo.

Palabras clave: empleabilidad, educación inclusiva, vulnerabilidad, exclusión social.

INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Una escuela inclusiva que garantice a todo el alumnado el acceso a una cultura común y que le proporcione una capacitación y formación básica para el ejercicio de derechos esenciales que definen la ciudadanía social (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009) requiere de un pensamiento global y holístico de la educación. No supone, pues, cambios mínimos sino una transformación profunda de todo el contexto escolar. El impacto del sistema neoliberal en la vida de la ciudadanía desde las condiciones de trabajo, los cambios culturales (la competitividad, el creciente individualismo, la interiorización de la incertidumbre, el delegar responsabilidades de las situaciones vividas a las víctimas del sistema, etc.), así como las políticas sociales que priorizan la expansión del capitalismo y la tecnología, etc. (Rodríguez, 2014) han agudizado las diferencias entre ciudadanía y Estado. En la actualidad, más que nunca, es relevante que la educación impida recaer en ninguna forma de marginación y exclusión a los colectivos más vulnerables (p.e. clase social, etnia, religión, género, orientación sexual, lengua materna, cultura de origen o manifestación de ciertas habilidades) (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Sin embargo, son muchas las voces que ponen de manifiesto que la educación sigue siendo un proceso excluyente para determinados colectivos sociales (Cordero, 2004). Estas personas se caracterizan por no tener la opción de conseguir un empleo productivo ni de participar activamente en la sociedad; esto genera vulnerabilidad y exclusión social (Cordero, 2004). En este contexto, la inclusión social pasa por la inclusión laboral y, desde esta perspectiva, la Unión Europea establece que la construcción de una Sociedad del Conocimiento es la estrategia a seguir.

La construcción de la Europa del Conocimiento se concibe desde la relación del contexto escolar y el mundo laboral (COM, 2003, 58, de 5 de febrero; LCEur 2003\1791). Es más, la normativa europea plantea que la integración laboral y, por tanto, la consecución del empleo, es una responsabilidad compartida del sistema educativo y la empresa (COM, 2006, 208, de 10 de mayo, LCEur 2006\2533). Esta nueva exigencia se materializa en la necesidad de favorecer la empleabilidad y adaptabilidad de los estudiantes como dimensión principal (Conclusión de 6 de mayo 1996, LCEur 1996\2361; MEC, 2006). La empleabilidad pasa, pues, a ser un concepto clave (Suárez, 2016).

Son muchos los estudios que se han llevado a cabo sobre la empleabilidad y, en concreto, sobre el concepto de empleabilidad; ahora bien, su importancia en la disciplina y su sistematización son relativamente recientes. La falta de acuerdo en el propio constructo entre los diferentes grupos que analizan actualmente el tema es

reflejo de ello (De Lara y Andrade, 2008), al igual que las diferentes imágenes que evoca.

La evolución del término pasa de centrarse en personas y/o grupos que se sitúan en el margen del sistema, los desempleados, a extenderse a toda la población. De hecho, el concepto de empleabilidad se utilizó, en un principio, desde la economía para diferenciar los “aptos” de los “no aptos”, teniendo como referencia al individuo y buscando una relación explicativa entre desempleo, formación y estrategias individuales (ver, por ejemplo, Hirata, 1997). Así pues, la evolución histórica de la noción de empleabilidad va ligada en buena medida a la justificación del concepto de exclusión y de falta de formación. Las primeras publicaciones sobre el concepto de empleabilidad suponen un acercamiento a la consideración de las personas con posibilidades de ser excluidas del mercado laboral (Van der Heijde y Van der Heijden, 2006) y, por ello, se analizaban los grupos poblacionales potencialmente no empleables (ver, por ejemplo, Rentería-Pérez y Malvezzi, 2008). Actualmente y debido a las cifras de desempleo y a la emergencia de nuevas formas de empleo y de carrera laboral, este concepto se ha ampliado a toda la población aunque a los que realmente afecta es a la población más vulnerable (Llinares, Zacarés y Córdoba, 2016).

OBJETIVOS

El objetivo del estudio que aquí se presenta es proponer una conceptualización teórica sobre el significado de la empleabilidad desde una perspectiva amplia que recoja todos sus usos y repercusiones, dinámica que le permita el cambio y la evolución en un contexto educativo inclusivo, y contextualizada que la sitúe en los distintos escenarios que la envuelven, le dan sentido y significado. Así pues, esta comunicación no pretende recoger todo lo que se ha dicho sobre ella ni todos sus posibles significados sino dotarle de un único sentido que resulte útil a todos los agentes sociales vinculados a la educación desde una perspectiva inclusiva.

LAS DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER LA EMPLEABILIDAD Y SUS DISCURSOS LEGITIMADORES

La empleabilidad es un término que se ha popularizado en pocos años. Ha pasado de ser propio de las disciplinas científicas a formar parte de las representaciones sociales de la población en el contenido que justifica las diferencias laborales (De Lara y Andrade, 2008). No conocemos estudios que analicen su significado en el discurso social pero desde una perspectiva individualista ésta apunta a la responsabilidad individual de la persona sobre su trayectoria laboral y desresponsabiliza al resto de agentes sociales (Salognon, 2007). De este modo, el ser empleable aumenta la probabilidad del éxito del empleo (Berntson, Sverke & Marklund, 2006), ya que la empleabilidad lleva a la consecución del empleo (Clark y Patrickson, 2008). Este discurso desenfoca la mirada de la falta de empleo al resto de los agentes sociales implicados. Los agentes sociales que se contemplan como



relevantes son, sobre y ante todo, el propio individuo (ver, por ejemplo, Nauta et al, 2009). Posteriormente, algunos estudios comienzan a analizar la responsabilidad de la empresa y el empresariado (ver, por ejemplo, Sjollema, 2007). Desde una perspectiva más social se pone de relieve la importancia de la sociedad en general (ver, por ejemplo, Bollérot, 2001) y el Estado (ver, por ejemplo, Brunet y Pastor, 2003). Carrieri y Sarsur (2002) plantean que la empleabilidad es un recurso y una estrategia adoptada por la alta administración para transferir la responsabilidad de contratación y despido de la organización al trabajador. De esta forma, aíslan el problema de cambios ambientales y lo desligan de su papel fundamental en las instituciones y empresa. En este sentido, más que una capacidad o cualidad individual, la noción de empleabilidad se convierte en un recurso para la explicación de cuestiones relacionadas con la inclusión y exclusión del mercado de trabajo, como la propuesta por Hirata (1997).

REFLEXIONANDO SOBRE LA EMPLEABILIDAD: UNA PROPUESTA INTEGRADORA

Desde una perspectiva integrativa y con el objetivo de que la aproximación al concepto permita recoger toda la complejidad de los tipos de colectivos a los que va dirigida y situaciones en las que se emplea el término, este apartado proporciona un significado de la empleabilidad que va desde el análisis macrosocial que requiere la relación entre vulnerabilidad-estructura social y cambio del sistema escolar a la persona desde un punto de vista individual como sujeto activo y en desarrollo continuo. Hasta el momento se han apuntado elementos que configuran su ‘identidad’ y es desde ellos desde los que se plantea la consideración de que la empleabilidad es una construcción social fruto de la interacción recíproca entre un organismo activo humano, biopsicológico, en desarrollo, y las personas, objetos y símbolos de su ambiente externo que se relaciona con la adquisición y mantenimiento del empleo (Llinares y cols., 2016).

La empleabilidad, pues, la concebimos relacionada con la adquisición y mantenimiento del empleo. Esto hace que el empleo se convierta en función, objetivo y modo de evaluación y que distinga, pues, entre ser o no empleable y grados de empleabilidad; y genera una clasificación de la persona y una posible categorización social. Ahora bien, la empleabilidad es, también, un fenómeno socialmente construido lo que supone que una persona no es inempleable en tanto no se le reconozca como tal. Así pues, la empleabilidad no existe como característica natural, sino que es el producto de una regulación social y de las relaciones entre grupos sociales. Afecta al individuo de modo diferente según las condiciones a la vez coyunturales y sistemáticas y especialmente en función de la pertenencia a grupos sociales dominados.

La empleabilidad debe ser entendida como un proceso vinculado a la persona que se construye en la historia individual y social. Esta premisa parte de la comprensión de la empleabilidad desde el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner y Morris, 2006) y la define desde variables individuales pero también relacionales. La persona, pues y en primer lugar, se convierte en el punto de partida

del análisis de la empleabilidad; es considerada sujeto activo e intencional como un polo de la interacción ya que construye significados, tiene intenciones, interpreta situaciones, etc. En segundo lugar, la empleabilidad es una competencia aprendida y en su desarrollo se vincula a una experiencia social concreta. La importancia del ambiente resulta, pues, clave en este proceso y la escuela como agente socializador pasa a un primer plano.

Desde las teorías de la socialización se pone de manifiesto el papel determinante del proceso de socialización y la importancia de los contenidos culturales que se transmiten en él (Bronfenbrenner, 2005). Así pues, el desarrollo de la persona en ambientes aventajados y estables que transmiten contenidos acordes con los requisitos y parámetros impuestos por la estructura económica, política, socio-cultural y tecnológica tienen mayor probabilidad de aumentar la competencia funcional de la persona y, por tanto, la empleabilidad. Es por ello que, para la evaluación de la empleabilidad, resulta relevante preguntar por los diferentes componentes de la socialización y por cómo éstos inciden en el proceso de desarrollo. Por tanto, aspectos como la privación de oportunidades de acceso a los bienes y recursos, la privación cultural, las condiciones de vida pésimas y el desfase entre los objetivos y las expectativas que la sociedad exige y las posibilidades reales que ofrecen al individuo (Funes, Toledano y Vilar, 1997), la posición de su grupo cultural en la estructura social y de las interacciones que establece con los demás (Mercado y Hernández, 2010), etc. muestran la falta de igualdad que se denuncian desde la corriente de la educación inclusiva. La inempleabilidad no es, pues, una cuestión genética sino que es fruto de una relación social conflictiva y en este contexto la escuela inclusiva resulta un elemento clave.

Ahora bien, la empleabilidad debe ser entendida como un proceso que se construye en la historia individual y grupal. El contexto ambiental es concebido como un conjunto de estructuras anidadas una dentro de otra que circundan a la persona de la que se evalúa su empleabilidad. El concepto de empleabilidad, pues, es dinámico y su visión y evolución se concibe desde unos contextos específicos (micro, meso, exo y macrosistema) que la condicionan y a los que condiciona pero recae sobre la persona como competencia (Llinares y cols., 2016).

CONCLUSIONES

En esta comunicación se ha presentado una aproximación integrativa de la empleabilidad que se requiere para la igualdad social desde un enfoque educativo inclusivo. Esta definición recoge la complejidad de todos los tipos de colectivos y situaciones en las que se emplea el término. Así pues, proporciona un significado de la empleabilidad adecuado tanto en la evaluación de la empleabilidad de un niño que estudia educación primaria, como de un adolescente que estudia bachillerato o formación profesional, un joven estudiante universitario, de un adulto en una empresa de inserción social, un adulto con formación o sin ella que trabaja en el mercado normalizado, etc. Ahora bien, sus repercusiones son visibles en colectivos más



vulnerables.

La corriente social de la empleabilidad informa que bajo el halo de la objetividad que envuelve a la empleabilidad, dicho concepto es la expresión de una sociedad conflictiva: desigualdades sociales y laborales (Van der Heijde y Van der Heijden, 2006). Es más, no sólo fundamenta el orden social como sistema de clasificación, jerarquización y valoración de las personas sino que es el eje central del discurso legitimador de las diferencias sociales y laborales en el neoliberalismo. Ante ello, el movimiento de la escuela inclusiva es la herramienta para que se genere un espacio educativo de referencia en las comunidades (Puig, 2009). Desde ella es relevante que se garantice la igualdad de oportunidades a todo el alumnado y esto requiere una reflexión profunda de todos los agentes sociales implicados (padres, profesores, gestores y entidades locales, organizaciones no gubernamentales, etc.) en la elaboración, ejecución y evaluación de un único proyecto educativo para el empoderamiento y la mejora de la empleabilidad de los niños y jóvenes más vulnerables y el desarrollo comunitario. Junto a ello, en el ámbito de la educación primaria y secundaria el fomento de la empleabilidad requiere de la adecuación de los métodos de enseñanza-aprendizaje a dicho contenido.

Por último, cabe resaltar que todas las cuestiones que se han planteado pretenden aportar un primer acercamiento analítico a una realidad que, aunque ya no resulta nueva, sí algo descuidada. El fomento de la empleabilidad en los estudiantes de primaria y secundaria desde la escuela inclusiva requiere de los agentes relevantes una reflexión conjunta que permita su uso en función de los fines sociales ampliando su concepción a otras instancias que no sean únicamente el individuo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Berntson, E., Sverke, M., & Marklund, S. (2006). Predicting Perceived Employability: Human Capital or Labour Market Opportunities?. *Economic and Industrial Democracy*, 27, 223-244.

Bollérot, P. (2001). Two actors of employability: The employer and the worker. In P. Weinert, M. Baukens, P. Bollérot, M. Pineschi-Gapàgne & U. Walwei (Eds.), *Employability: From theory to practice* (3-23). New Brunswick, London: Transaction Publishers.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (993-1028). New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon y R.M. Lerner (Series Eds.) y R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.1. Theoretical models of human development* (793-828). New York: Wiley.
- Brunet, I. & Pastor, M.I. (2003). Tercera vía. Comisión Europea y estrategias de empleabilidad. *Anduli: Revista Adaluza de Ciencias Sociales*, 3, 11-26.
- Carrieri, A. & Sarsur, A. (2002) Percurso semântico do tema empregabilidade: um estudo de caso em uma empresa de telefonia. *Revista de administração contemporânea*, 8, 129-150.
- Clarke, M. & Patrickson, M. (2008). The new covenant of employability. *Employee Relations*, 30(2), 121-141.
- Cordero, H. (2004). Educación inclusiva. *Educare*, 6, 23-38.
- De Lara, K. C. & Andrade, F. (2008). Empregabilidade: Construção de uma escala. *PsicoUSF*, 13(2), 189-201.
- Funes, J., Toledano, L., & Vilar, J. (1997). Els models d'intervenció: De l'assistencialisme a la participació. In J. Funes, L. Toledano, & J. Vilar (Eds.), *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social* (109-121). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Hirata, H. (1997). Os mundos do trabalho. En A. Casali, I. Rios, J. E. Teixeira, & M. S. Cortella (Orgs.), *Empregabilidade e Educação. Novos caminhos no mundo do trabalho* (pp. 23-42). São Paulo: EDUC– RHODIA.
- Jiménez, M., Luengo, J.J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11-49.
2. Llinares, L.I., Zacarés, J.J. & Córdoba, A.I. (2016). Discussing employability: current perspectives and key elements from a bioecological model. *Employee Relations*, 38(6), 961-974.
- Mercado, A. & Hernández, A.V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251.
- Nauta, A., Van Vianen, A., Van der Heijden, B., Van Dam, K., & Willemsen, M. (2009). Understanding the factors that promote employability orientation: The impact of employability culture, career satisfaction, and role breadth self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 233–251.
- Puig, J.M. (2009) (Coord.). *Aprendizaje Servicio*. Barcelona: Graó.
- Rentería-Pérez, E. y Malvezzi, S. (2008). Empleabilidad, Cambios y Exigencias Psicosociales en el Trabajo. *Universitas Psychologica*, 7(2), 319-334.
- Rodríguez, G. (2014). *Crisis social y cambio en el régimen de bienestar español*. Madrid: Foesa.



Salognon, M. (2007). L'exclusion professionnelle: quelle implication des entreprises? *Horizons Stratégiques*, 7, 52-71.

Sjollema, S. (2007). Naar een nieuw psychologisch contract. [Towards a new psychological contract]. *NSvP Journal*, 3(3), 6–7.

Suárez, B. (2016). Empleabilidad: un análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 67-84.

Van der Heijde, C.M. y Van der Heijden, B.I.J.M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449–476.

CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES DEL EMPLEO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Laborda Molla, Cristina¹, González Fernández, Henar²

Universidad Autònoma de Barcelona, España

¹e-mail: cristina.laborda@uab.cat, ²e-mail: henar.gonzalez@uab.cat

Resumen. El colectivo de personas con discapacidad intelectual (DI) se ha incorporado al mundo del trabajo principalmente a través de unas modalidades laborales especialmente diseñadas. Las características de dichos empleos son diferentes de los puestos de trabajo a los que acceden las personas sin DI. En este trabajo se presenta una clasificación de dichas tipologías, para después centrar el análisis en los de carácter específico: los centros especiales de empleos (CEE) y los centros ocupacionales (CO). Dicho análisis se plantea a partir de un enfoque holístico estructurado a partir de tres ejes: la orientación profesional, la formación a lo largo de la vida y la intervención en procesos participativos. El análisis resultante aporta indicios de una menor calidad de los puestos de trabajo, según los parámetros analizados. No obstante, se están desarrollando a lo largo del territorio nuevas modalidades de inserción laboral centradas en las personas, sus intereses y sus capacidades, con el claro objetivo de avanzar hacia una mayor normalización profesional del colectivo. Su finalidad es la de mejorar el empleo para optimizar la inserción socio-laboral como herramienta básica de la mejora en la calidad de vida de las personas con DI.

Palabras clave: discapacidad intelectual, inserción laboral, calidad de vida, orientación profesional, formación a lo largo de la vida.



INTRODUCCIÓN

La inserción laboral es un elemento indispensable para el desarrollo integral de los individuos a la vez que es un indicador de su nivel de calidad de vida. En el caso de personas con DI esta realidad se torna todavía más evidente puesto que su nivel de integración social es claramente deficitario. El trabajo es una herramienta clave para la inserción social, por lo que en la actualidad es una de las áreas de investigación en pleno desarrollo cuando se trata de este colectivo.

En una investigación en curso en la que se estudia la calidad de vida y las competencias laborales de más de 200 personas con DI, que trabajan en CO y CEE, se ha procedido igualmente a analizar las características de los puestos de trabajo en función de elementos que determinan no solo el desarrollo laboral, sino también el social dentro de las empresas.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta parte de la investigación son profundizar en el conocimiento de las modalidades laborales existentes, por lo que se propone el análisis a partir de parámetros de tipo socio-laboral. La finalidad es comprobar si los puestos de trabajo en centros específicos para personas con DI tienen las mismas características, en cuanto a calidad se refiere, que los puestos de trabajo en una empresa ordinaria.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para profundizar en el estudio de las características de los puestos laborales de las personas con DI, fue necesario establecer nuevos elementos para poder desarrollar análisis desde nuevos puntos de vista.

Clasificación de tipologías laborales

En la investigación se procedió a confeccionar una nueva clasificación de las tipologías laborales para personas con DI, en función de parámetros sociales y laborales. Este proceso se desarrolló para facilitar el estudio de los vínculos entre puesto de trabajo y desarrollo socio-comunitario. El resultado fueron tres criterios clasificatorios, que se exponen a continuación.

En cuanto a vertiente más social, el primer criterio hace referencia al tipo de entorno laboral (ordinario o específico) en el que trabaja la persona. Este elemento es decisivo para el establecimiento de relaciones sociales, más allá de las puramente laborales, puesto que determina en gran medida el entorno en el que se socializará dicha persona. En esta perspectiva social incluimos un segundo criterio de

clasificación: el referente al tipo de apoyo necesario (puntual, parcial o total). Este parámetro marca igualmente la tipología laboral y relacional del sujeto con su entorno.

Finalmente, en cuanto a la vertiente laboral, el tercer criterio de clasificación del puesto laboral hace referencia a su finalidad intrínseca, a su objetivo destacando si tienen una funcionalidad eminentemente productiva, o más de desarrollo personal.

Siguiendo estos criterios de tipo de entorno laboral, tipo de apoyo necesario y objetivo implícito, la clasificación de las modalidades laborales para personas con DI es la que se expone a continuación:



Figura 1: Modalidades laborales en función de características socio-laborales. Fuente: Elaboración Mònica Grau.

La modalidad laboral es un elemento determinante en el tipo de relación social que establece la persona con su entorno, y esta clasificación presenta parámetros para analizar dicha interacción. Por ejemplo, una persona que está en un centro ocupacional (que cumple las características de ser específico, segregado, de tener apoyo total y con un objetivo de rehabilitación o de desarrollo personal), es probable que tenga una relación socio-comunitaria limitada a su microsistema (familia, hogar, grupo de iguales y puesto de trabajo). Al contrario, en el polo opuesto, alguien con DI que trabaja en una empresa ordinaria, con finalidades claramente productivas, y que tiene un apoyo puntual, es probable que supere las relaciones de su microsistema para relacionarse a nivel de mesosistema (vecindario, comunidad, servicios, grupos u organizaciones), siempre en función del tipo de competencias desarrolladas. Ello parece determinar que la tipología de puesto de trabajo es un elemento clave para la mayor o menor inclusión social de las personas.



Este era el posicionamiento de la administración pública cuando en 1982, con la promulgación de la LISMI (ley 13/1982) apostó claramente por la inclusión de personas con DI en entornos laborales ordinarios, finalidad primordial para avanzar hacia la normalización de las personas. Esta ley contemplaba que, sólo en aquellos casos en los que el grado de discapacidad lo impidiera, se debería recorrer al trabajo protegido-específico. Otro artículo de la ley, el 38, regulaba la obligación de las empresas con más de 50 trabajadores a contar con un 2% de la plantilla formada por trabajadores con discapacidad. No obstante, ante el incumplimiento sistemático de la normativa de inclusión, el Real Decreto 27/2000 propuso excepciones y medidas alternativas para aquellas empresas que justificaran la imposibilidad de contratar personas con discapacidad. Entre ellas destacan la donación o el patrocinio, por lo que se acabó desvirtuando el objetivo de la propia ley de integración laboral.

Con la promulgación de la Ley General de Discapacidad en el 2013, se desaprovecho una buena oportunidad para avanzar en el proceso iniciado en 1982, pero estancado desde ese mismo momento. Como consecuencia España es en la actualidad (según datos de Odisnet, 2014), el segundo país de la Unión Europea con mayor tasa de desempleo de personas con discapacidad en Europa (sigue de cerca de Lituania), situándose 11,2 puntos por encima de la media de países de la UE-28.

Lo cierto es que, después de más de 30 años de la promulgación de la LISMI, la cuota de contratación de personas con discapacidad sigue siendo la misma, a la vez que continua siendo posible la sustitución de dicha contratación por un patrocinio-donación, con lo cual las empresas quedan eximidas del cumplimiento de la ley y, por tanto, de avanzar hacia la inclusión.

El resultado de esta falta de compromiso de las distintas administraciones públicas (laborales, sociales y educativas), ha influido en el hecho de que servicios como los centros ocupacionales realicen funciones distintas a las ideadas inicialmente. En un principio entre sus funciones más destacadas estaba la de formar en competencias prelaborales y establecerse como un paso intermedio, previo a la inserción en el mundo laboral productivo (en Centros Especiales de Empleo –CEE-, o mediante el trabajo protegido en empresas ordinarias). No obstante, en muchas ocasiones, esta labor ha quedado relegada y los servicios que se ofrecen no se ajustan a las propuestas y enfoques de los modelos teóricos que los idearon inicialmente.

Las diferencias entre comunidades autónomas, en cuanto a los CO se refieren, es un factor que tampoco facilita la clarificación de sus objetivos puesto que se constatan servicios que abarcan gran diversidad de funciones. En Cataluña por ejemplo, un CO se entiende como un servicio social dirigido a personas que tengan mayoría de edad, con discapacidad intelectual igual o superior al 65%, y que no tengan capacidad manifiesta para trabajar en una empresa ordinaria o en un CEE. El que desarrolla un trabajo asistencial sería el que ofrece un Servicio de Terapia Ocupacional (STO), y el prelaboral aquel que contempla un Servicio de Orientación e Inserción (SOI). A éste asisten personas que muestran mayor capacidad laboral, y potencial para acceder a un trabajo no protegido (trabajo con apoyo), o a un CEE (que pertenece a la

categoría de trabajo protegido, pero con condiciones contractuales y salariales para el trabajador).

Crterios para establecer la calidad de un empleo

Que las personas con DI acceden a un puesto laboral por caminos distintos a los considerados ordinarios es una realidad, no obstante nuestro objetivo en la investigación es comprobar como difieren los puestos de trabajo, y esto se realizó a través de tres parámetros de análisis: la orientación ocupacional, la formación, y la intervención en procesos participativos.

La orientación ocupacional juega un papel clave para escoger un entorno laboral adecuado a las capacidades e intereses de cada sujeto. El conjunto de acciones destinadas a ayudar a las personas a tomar decisiones sobre sus vidas (en los ámbitos personal, social, educativo y vocacional) y a implementar estas decisiones” (Martínez y Arnau 2015: 29). No obstante en el caso de personas con DI este proceso, del que recordemos el sujeto es parte activa y determinante, corre el riesgo de minimizarse por el hecho de tener una discapacidad cognitiva.

Según el modelo tradicional, existe la posibilidad de que no se busque un trabajo tanto en función de los intereses o capacidades del individuo, como en función de los contactos con los centros laborales, u otras cuestiones de interés familiar.

La alternativa mayoritaria de este colectivo cuando finaliza la escolarización es el acceso a centros de atención a personas adultas con discapacidad (centros ocupacionales o centros especiales de empleo) y en menor proporción, por tratarse de alternativas menos frecuentes, a servicios de empleo con apoyo (Pallisera 2014).

La formación a lo largo de la vida es el segundo elemento clave para la consecución de un puesto laboral que favorezca un buen nivel de calidad de vida. En cuanto a la formación inicial, en la actualidad muchos de los programas de acceso al trabajo para personas con DI son muy específicos y en la mayoría de casos se ofrecen desde instituciones que desarrollan su tarea exclusivamente en el contexto de la discapacidad. Así pues, el acceso de jóvenes con DI a estudios postobligatorios reglados es, todavía hoy en día, una asignatura pendiente; al igual que lo es también en lo referente a la formación a lo largo de la vida.

Finalmente, el tercer elemento diagnosticador de la calidad de un puesto de trabajo es la intervención en procesos participativos. Pertenecer a asociaciones culturales, a grupos deportivos, en definitiva, formar parte de redes de soporte e intercambio facilita las relaciones entre las personas y establece vínculos.

Independientemente de los factores individuales, que determinan el tipo y la calidad de la interacción con las demás personas, existen otros no vinculados directamente con la persona, y que son clave para una integración exitosa y una participación activa en el entorno socio-laboral de personas con DI. Cabe destacar la necesidad de procesos de apoyo que promuevan el apoyo natural entre compañeros



de trabajo, que ayuden a normalizar las relaciones sociales en el entorno laboral, como un elemento más favorecedor de la inclusión social.

EVIDENCIAS

La situación descrita hasta el momento se corresponde con un itinerario tradicional de inserción y desarrollo laboral que en estos momentos se ha visto superado por un modelo basado en la planificación centrada en la persona y el empleo a medida, donde se tienen en cuenta las aspiraciones de la persona y el grado de apoyo que necesita para alcanzar los objetivos marcados (Becerra et al. 2012).

Un ejemplo de ello es el decreto 284/2011 sobre la ordenación general de la educación especial en Catalunya, donde se obliga a los centros que ofrecen ciclos formativos a reservar dos plazas para alumnos con DI (leve o moderada), como una buena medida para facilitar la incorporación de este alumnado a la formación profesional reglada. Los elementos clave son la tutoría (tanto del alumno como de la familia), la posibilidad de prolongar la formación un curso (tres en lugar de dos), y la reorganización curricular en módulos formativos y unidades de competencia (que se pueden relacionar con un puesto de trabajo específico).

Es en este último punto donde, fundamentalmente, los ciclos formativos de grado medio pueden ajustar la respuesta a las necesidades de estos jóvenes. Esta casuística se ha recogido de igual manera, en la ley 10/2015 sobre el nuevo sistema de formación y cualificación profesional, que deberá favorecer su incorporación al mercado de trabajo, al establecer las unidades de competencia como el núcleo formativo central para facilitar la cualificación profesional.

De esta manera también se cumple con el principio que se establece en la ley de formación y cualificación profesional, determinando la adaptación de los ciclos formativos en contenidos y niveles. Se garantiza el éxito acreditando competencias laborales específicas, respondiendo a la diversidad de capacidades e intereses del alumnado, creando y/o adaptando itinerarios formativos con una duración de hasta cuatro años, y accediendo a la formación profesional básica sin tener que renunciar al título de educación secundaria obligatoria, y sin límite de edad.

En este sentido, este curso 2016-17 se ha establecido un Plan Piloto de Itinerarios Formativos Específicos (IFE), promovido desde la Agencia FQD (del Consejo de Formación y Cualificación Profesional de Cataluña). Está dirigido a jóvenes entre 16 y 20 años, sin el título de la ESO, o con el título pero sin acceso a la FP. Participan 8 centros (de FP ordinarios y de EE públicos), que ofertan un total de 100 plazas.

CONCLUSIONES

Cabe destacar que, tanto en el inicio del proceso de inserción laboral como a lo largo de toda la vida profesional, el desarrollo del colectivo de personas con DI pasa indefectiblemente por la necesidad de provisión de servicios fundamentados en sistemas de apoyo individualizados y por una mayor permeabilidad del sistema que facilite el tránsito entre tipologías de centros laborales, en función de las necesidades y características de la persona en cada estadio de su itinerario vital. Así por ejemplo, un joven con DI que empieza a trabajar en un centro ocupacional debería, al cabo de un tiempo, pasar a un centro especial de empleo; o uno que trabaja en un centro especial de empleo a un puesto laboral en una empresa ordinaria con apoyo, si se siguen los planes individualizados que desarrollan e incrementan las competencias laborales y sociales. Para seguir este proceso es indispensable un seguimiento periódico y revisar el perfil laboral de cada persona para ir adecuando el entorno laboral a las posibilidades de normalización e inclusión de cada momento, pasando por la indispensable formación básica del entorno laboral de dicha persona.

No obstante, el objetivo de la plena inserción laboral solo tiene sentido como elemento normalizador si se integra en un plan holístico multidimensional que incluya elementos como la vida autónoma, la participación sociocomunitaria o la autodeterminación, por lo que es necesario potenciar la creación de oportunidades que impliquen proporcionar experiencias previas de vida autónoma en entornos reales, ofrecer apoyos a la vivienda, acompañamiento a las familias y optar por una legislación decidida y valiente que apueste realmente por ella.

Todo este proceso debe contar en todo momento con la implicación explícita de los jóvenes. El diseño del recorrido personal hacia la vida adulta, desde una óptica inclusiva, se enriquecerá en tanto en cuanto se incluya de forma efectiva a los implicados, y en tanto en cuanto este proceso forme parte de planteamientos sistémicos y globales referentes a la integración.

La apuesta por un modelo inclusivo genera pues nuevos retos que deben ser asumidos por toda la sociedad. Desde el tejido empresarial se deben establecer alternativas que faciliten la continuidad iniciada en la escolaridad inclusiva, incluyendo las empresas ordinarias en la red de provisión de puestos de trabajo para jóvenes con DI. En este caso, el trabajo con apoyo se muestra como una muy buena alternativa, aunque son necesarias acciones específicas como la formación de los trabajadores en aras a optimizar el proceso de inserción laboral. De este modo se da continuidad a la educación inclusiva que han recibido en los últimos años muchos jóvenes con DI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becerra, M. T.; Montanero, M y Lucero M. (2012). Programas de orientación y empleo con apoyo de personas con discapacidad intelectual. Modelos y estrategias de intervención. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP* 23 (3), 9-27.



- Generalitat de Catalunya (2001). Decreto 284/2011 sobre la ordenación general de la formación ocupacional
http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=574304&language=ca_ES&action=fitxa
- Generalitat de Catalunya (2015). Ley 10/2015 sobre cualificaciones profesionales
<http://normativa.infocentre.es/ca/noticies/llei-102015-formaci-i-qualificaci-professionals-catalunya>
- España (1982). Ley 13/1982, del 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado* 103:11106-11112. Recuperado (15.09.2016)
- España (2000). Real Decreto 27/2000, 14 enero, medidas alternativas de carácter excepcional al cumplimiento de la cuota de reserva del 2% de trabajadores discapacitados en empresas de 50 o más trabajadores. *BOE* 22: 3410 - 3412.
- España (2013) Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de nov. aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado* 289: 95635 - 95673.
- Martínez, M. y Arnau, L. (2015). *Després de l'ESO què puc fer? Diagnòsi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys*. Fundació Jaume Bofill. Informes breus 56.
- Odisnet (2014). *Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España*. Recuperado de http://www.odismet.es/es/datos/1integracion-laboral-y-tendencias-del-mercado-de-trabajo/105tasa-de-paro-de-la-poblacion-con-discapacidad/1-6/#Mtex_int
- Pallisera, M.; Fullana, J.; Vila, M.; Jiménez, P.; Castro, M.; Pujalto, C; Montero, M. y Martín R. (2014). Análisis de los apoyos que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta en España. *Revista Española de Discapacidad* 2(2), 27-43.

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO PROTAGONIZADOS POR MENTORES A SUS DOCENTES PRINCIPIANTES

**González-Miguel, Sandra¹, Mayor Ruíz, Cristina²
Hernández de la Torre, Elena³**

Universidad de Sevilla, España

¹ e-mail: sangonmig@hotmail.com, ² e-mail: crismayr@us.es,

³ e-mail: eht@us.es

Resumen. Los profesores principiantes cuando se inician en la docencia recorren una etapa de profundas inquietudes e inseguridades, por ello surge en la literatura especializada programas formativos con el acompañamiento de profesores con más experiencia que pueden ayudar en el proceso de transición. En la presente comunicación presentamos un estudio sobre el análisis de los procesos de acompañamiento a docentes principiantes desde el perfil del mentor en el seno del programa INDUCTIO. Éste trata sobre la inducción profesional y surge del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de La República Dominicana, junto con el grupo de investigación IDEA de la Universidad de Sevilla e INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo). El objetivo general se centra en analizar los procesos de asesoramiento: fases, procedimientos, etc; describiendo objetivos específicos como son el conocer las condiciones o factores que influyen en el acompañamiento; analizar el tipo de interacción entre mentores y docentes principiantes y explorar la planificación del proceso como práctica innovadora inclusiva en el ámbito laboral. La metodología utilizada es de corte cualitativo basada en entrevistas biográficas de tipo semiestructuradas a un total de 44 mentores/as. Como resultados de este estudio podemos señalar que las interacciones son activas durante la práctica del proceso de planificación en el ámbito laboral del mentor. Por lo general, los mentores desarrollan el acompañamiento por fases de planificación entre las que se encuentran: cronogramas, diarios, visitas, etc. Destacamos que el rol del mentor tiene carencias formativas en cuanto a contenidos didácticos, interactivos, formativos y evaluativos.

Palabras clave: asesoramiento, desarrollo profesional, inducción, mentores, docentes principiantes.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Actualmente, el proceso de inducción a la práctica profesional de docentes va tomando fuerzas en su mejora a través de un agente clave definido bajo la palabra mentor. Atendiendo al informe de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI) (2013): *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica -Metas 2021-*, Desarrollo profesional docente y mejora de la educación, el concepto de inducción a la profesión de la docencia está ligado al proceso de acompañamiento que proporciona un mentor asignado hacia el apoyo al docente principiante. Atendiendo a Wong (2005) encontramos la misma definición de mentoría, definida como un elemento del proceso de inducción a la docencia por parte de profesores noveles. Por lo que el rol del mentor se convierte en una figura relevante para el éxito del proceso de inducción a la práctica profesional inclusiva en el ámbito laboral. El hilo conductor que seguiremos para el estado de la cuestión será: definición y estilos de mentoría y su desarrollo profesional; figura del mentor en cuanto a funciones y modalidades; tipo de interacciones de los mentores con los docentes principiantes; y por último, el asesoramiento como una parte clave de la mentoría.

LA MENTORÍA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

La mentoría está definida como un proceso conjunto del mentor y principiante en el cual, la primera figura cuenta con la experiencia en la organización, proporciona consejos y promueve la mejora en la carrera profesional del principiante (Chao; Walz y Gardner, 2013). Por lo que bajo esta definición y basándonos en la mostrada por Gunuc (2015), el rol del mentor se puede concretar como la persona que guía en el proceso de inducción profesional al docente novel. Destacamos que los docentes más veteranos son los que enseñan su conocimiento experto basado en su teoría y su práctica, ayudando en el propio desarrollo profesional del otro agente citado (Metas, 2021). El desarrollo profesional de los mentores debe incentivarse particularmente para que puedan desarrollar sus habilidades y a su vez puedan ayudar a los principiantes a desarrollar su enseñanza de forma crítica y analítica para conseguir un continuo desarrollo teórico y práctico (Aspfors y Fransson, 2015). Como contribución extra a este autor, encontramos la definición aportada por Marcelo (2009) en la que el desarrollo profesional es necesario para la prosperidad educativa. Siguiendo con la figura del mentor, los autores Orland-Barak y Yinon (2005) destacan que el mentor debe ser una persona abierta y flexible. Del mismo modo, resaltamos la idea de que la mentoría es ejercida a nivel individual pero no podemos obviar que asimismo se da a nivel de grupo por lo que un profesor mentor puede contar con varios docentes principiantes (Vélaz de Medrano, 2009).

ESTILOS Y MODALIDADES DE MENTOR

Centrándonos en las palabras del autor Flores (2014) se puede dar dos estilos de mentoría en los programas de inducción del profesorado principiante: formal (proceso altamente planificado) e informal (ayudas improvisadas). Ambas, sirven de ayuda para los docentes principiantes en su camino hacia la formación continua y buenas prácticas en su quehacer diario en el aula. Por otra vertiente, consideramos las diferentes modalidades de mentor según los autores Zimpher y Rieger (1988): mentor clínico (observación junto a retroacción), mentor colega (ayuda directa al principiante), mentor consultor (desarrolla la función de asesoramiento) y por último, el mentor comunitario (ayuda profesional).

INTERACCIONES EN LA FASE DE INDUCCIÓN A LA PRÁCTICA PROFESIONAL

En el camino hacia la inducción se localizan de forma intrínseca múltiples tipologías de interacciones entre ambos conjuntos de participantes y es que tal y como afirman Díaz Larenas y Bastías Díaz (2013) la interacción constante entre ambos núcleos es considerada resolutive y activa. En el avance temporal, la figura del mentor se ha revalorizado como una persona que interactúa activamente con su docente principiante, sirviendo de modelo en todo momento y tomando una parte importante en el desarrollo profesional del sujeto acompañado (Álvarez, Porta, y Sarasa, 2013). Siguiendo a estos autores determinamos que el rol del mentor se define como guía, asesor o ejemplo en los primeros años de docencia. Atendido al autor Certo (2005), la interacción entre ambas figuras es de apoyo y a su vez, de aprendizaje mutuo. Especificando el tipo de interacción, Inostroza de Celis, Jara, y Tagle (2010) definen que se da un intercambio de ideas mediante el cual, el mentor pone en marcha técnicas que permiten al profesor principiante consolidar habilidades autónomas de su propio cargo profesional y personal, haciendo balance de las debilidades y fortalezas encontradas en el camino que se convierten en principios de aprendizaje.

ASESORAMIENTO DESDE LA FIGURA DEL MENTOR

Llegados a este punto y sin haber realizado ninguna referencia anteriormente a este término, el asesoramiento es destacable como una parte clave de la mentoría. En palabras de Vaillant & Marcelo (2001) indican que los mentores asesoran didáctica y personalmente al profesor principiante convirtiéndose en un elemento de apoyo. Según Athanases y Achinstein (2003) el asesoramiento debe comenzar bajo una base de conocimientos para poder orientar a los docentes principiantes en su proceso de enseñar al alumnado. Bajo este primer contacto con este concepto cabe destacar que su comienzo en el proceso, está regido por las diferentes tipologías de contextos, costumbres, ideas e inquietudes de la persona asesorada, sin olvidar las necesidades surgidas o latentes (Camacho y Rubio, 2008). Como señala Vaillant (2005) el asesoramiento se incluye entre las tareas cronogramadas realizadas por los mentores a



sus docentes principiantes, aunque a su vez, dicha estrategia también puede llevarse a término de la mano de algunos compañeros de profesión a través de consejos, ayuda profesional, mejoras, etc. Por lo que es clave que el mentor desarrolle la labor de asesorar profesionalmente, didácticamente y personalmente al principiante, siendo para este último, un incondicional apoyo. En apoyo a lo anterior, el asesoramiento en el caso de los mentores a sus principiantes, va más enfocado al tipo pedagógico, simplificado a los diferentes roles a abordar en la propia práctica diaria y es desarrollado en un puesto de trabajo concreto (Nicastro, 2008). Por lo que el asesoramiento es fundamental en cualquier proceso de inducción en manos de la figura del mentor, guiando a través de la pedagogía, curriculum, planificación e instrucción a los docentes principiantes.

OBJETIVOS

Objetivo general: Analizar los procesos de asesoramiento: fases, procedimientos, etc. Objetivos específicos: Conocer las condiciones o factores que influyen en el acompañamiento: social, institucional, estructurales, políticas y personales; analizar el tipo de interacción entre mentores y docentes principiantes y explorar la planificación del proceso como práctica innovadora inclusiva en el ámbito laboral.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Desde el enfoque metodológico de carácter cualitativo e interpretativo, nuestro diseño de investigación opta por entrevistas semiestructuradas de tipo biográficas sobre el perfil de mentor/a. Entendemos el concepto de metodología defendido por los autores Taylor y Bodgan (1986) como la manera con la que atendemos a las dificultades y tratamos de dar soluciones. Según Castro y Castro (2001) el método se puede definir como un englobe de acciones ordenadas y realizadas configurando un proceso aceptable para lograr el fin que es el conocimiento.

Diseño metodológico

Como hemos señalado nuestro estudio es eminentemente cualitativo en una población reducida. Se han realizado un total de 44 entrevistas cronogramadas a mentores de La República Dominicana durante los meses de Enero-Febrero del año 2016. Señalamos que la entrevista completa contempla tres dimensiones: desarrollo profesional y personal; asesoramiento; y una última dimensión llamada prospectiva de futuro en cuanto al desempeño del rol de mentor. En este estudio, nos hemos basado en la dimensión sobre el asesoramiento a lo largo de 11 cuestiones, para dar conocimiento de cuáles son las interacciones que mantienen mentores y docentes principiantes y el conocimiento de las secuencias de asesoramiento que realizan los

mentores en su práctica diaria. La validación del instrumento ha sido por jueces o expertos y ha tenido dos fases en su elaboración.

EVIDENCIAS

El análisis del instrumento ha sido a través de un sistema de códigos. Comenzamos por el subcódigo “SEAS” a través del cual indagaremos en las secuencias de asesoramiento a través de las visitas a las escuelas y círculos de aprendizaje. En los datos recogidos encontramos que algunos mentores prefieren realizar un cronograma al mes y otros prefieren realizarlo semanalmente para planificar todas las visitas a realizar y poder comunicarlo al centro educativo. *“Hago un cronograma mensual para ver las visitas que tengo que realizar a los docentes principiantes ya que también tengo que coordinar en el centro bajo la figura de coordinadora pedagógica. Dos días antes le comunico la visitas a las principiantes, busco el objetivo y lo plasmo en la página para el día, observación del proceso o manejo de la disciplina o solamente trabajar con el registro. Luego hacemos el diálogo reflexivo para ver los aspectos a mejorar o a cambiar”*. (E, 25). Otra de las secuencias de asesoramiento más generalizada es que éstos planifican el desarrollo de las visitas a las escuelas. Por lo que a través del siguiente ejemplo, denotamos que los propósitos generalizados para las visitas a las escuelas son la observación no participante o socialización en la cual dialogan ambas partes sobre la práctica en el aula. *“Primero hago el contacto vía telefónica y sabe que voy a ir a visitarla (...) Cuando hago la visita saludo y trato de sentarme en un espacio donde no interrumpa. Me gusta ver la planificación y veo el contenido que está desarrollando”*. (B, 25).

Por el contrario, hay mentores que prefieren no avisar cuando será la visita al centro para comprobar in situ si se está desarrollando la temática a trabajar sin necesidad de la observación directa del mentor. *“Normalmente no suelo avisar para ver los contenidos que trabajan para ver si ellos están asumiendo su parte”*. (I, 25). En la interpretación de este subcódigo hallamos que algunos profesores principiantes realizan autoevaluaciones en la fase de socialización o diálogo con el mentor sobre su propia práctica para llegar de esta forma a conocer los aspectos a mejorar. *“Lo primero es que ellos hagan una autoevaluación de su práctica para ver debilidades y fortalezas, a partir de ello, trabajamos”*. (A.D., 25). El siguiente subcódigo, “PLAS” se describe como la información relacionada con la planificación realizada por mentores/as y el tiempo que le ocupa esta actividad.

En líneas generales, la planificación es de tipo semiestructurada. Las tareas a realizar como mentores si están cerradas pero por ejemplo las visitas a los docentes principiantes y las temáticas a abordar deben estar planificadas pero no cerradas ya que pueden darse situaciones urgentes que requieren de improvisación. *“Está planificado pero se deja paso en función de las necesidades planteadas por las principiantes”*. (B, 27). *“Se dan las dos porque una parte si está planificada y la otra damos paso a la improvisación en función de las necesidades detectadas”*. (J, 27). En cuanto al tiempo dedicado a la planificación suele estar como media, entre una hora y dos horas para su realización dedicando un día a la semana solo para ello. *“Depende de lo que se vaya a planificar, sobre*



una hora. Siempre va a haber improvisación”. (E, 27). A continuación, interpretamos tres subcódigos relacionados directamente con la interacción que mantienen mentores y profesores noveles. Principalmente interactúan mediante llamadas y mensajes de la aplicación móvil WhatsApp.

Y de forma presencial se dan mediante los diálogos, socializaciones o círculos de aprendizaje. Con el subcódigo “NEGO” determinamos si la interacción es de tipo negociación basada en preguntas realizadas por el mentor acerca de las necesidades detectadas en el docente principiante. *“Negociamos porque cuando estamos reunidos le pregunto que vamos hacer para el próximo encuentro”*. (A, 37). *“Al final tenemos un dialogo reflexivo para ver las fortalezas y debilidades, hacer acuerdos”*. (D, 33). A través del subcódigo “INTER” conoceremos si la interacción está basada en el intercambio de ideas. Podemos indicar que el intercambio de ideas es la técnica más utilizada en la interacción de ambos roles. En ocasiones, el intercambio de ideas no son cara a cara sino a través de la aplicación WhatsApp en cualquier instante dándose un proceso activo y continuo. *“Nosotras intercambiamos ideas, socializamos. Algunas veces me gusta mas socializar”*. (B. M., 33). *“WhatsApp personal y con cualquier inquietud mantenemos el contacto con lazos satisfactorios”*. (D, 33).

Y por último el subcódigo “CONFR” se refiere a la interacción de tipo confrontación de ideas o cuestiones planteadas. Detectamos que cuenta con una doble vertiente en el sentido de que en algunos casos se visualiza con connotaciones negativas si se da su práctica y en otros casos como positiva en la indagación de soluciones. *“Muchas veces confrontamos en los círculos de aprendizaje para llegar a la búsqueda de soluciones”*. (M. E., 33). *“Lamentablemente confrontamos porque a veces ellos no están de acuerdo con lo propuesto”*. (I, 33)

CONCLUSIONES

En un primer momento, el mentor planifica la visita a sus principiantes o el círculo de aprendizaje a desarrollar con los mismos con la intención de tener especificado los propósitos u objetivos a observar durante la práctica del docente principiante; en un segundo momento, consensua con el docente principiante la temática a trabajar; seguidamente, el mentor realiza una observación de cómo desenvuelve el docente principiante la temática a abordar en el proceso de aula y por último entre ambos participantes dialogan y socializan todo lo acontecido durante la sesión, detectando las necesidades, debilidades y fortalezas desempeñadas por el docente principiante. Todos planifican el asesoramiento a sus principiantes previamente a las visitas en las escuelas y se fundamentan para ello en las necesidades detectadas y socializadas entre ambos roles. En cuanto a la interacción con los principiantes se destaca el intercambio de ideas para indagar en las preocupaciones, objetivos y metas de los docentes en su propia práctica diaria. Concluimos que en nuestra muestra se dan todos los tipos de mentores definidos por los autores Zimpher y Rieger (1988), desde el mentor clínico que observa la práctica del docente principiante y realiza un proceso de retroacción, pasando por el mentor colega al que

pueden consultarle cualquier duda o necesidad tanto cara a cara como por la aplicación WhatsApp de forma más directa y al instante; también está el mentor consultor que fundamentalmente asesora en materia de instrucción, currículum y planificación. Por último, el mentor de tipo comunitario está vigente en la muestra analizada porque la figura de coordinador pedagógico da ayuda en el aula, profesional y personalmente, a los nuevos. Bajo los resultados obtenidos, los mentores necesitan un entrenamiento en cuanto a la estrategia de asesoramiento principalmente debido a que necesitan conocer más recursos para apoyar a sus docentes principiantes y aprender a autoevaluar sus propias prácticas. Como semejanza, en Maryland, tienen 40 horas de entrenamiento en competencias para mantener una buena interacción con el docente principiante y formación para avanzar en el desarrollo profesional, la instrucción y la evaluación (Wong, 2005).

Y por último, atendiendo a las interacciones entre mentor y novel, hemos comparado nuestros resultados con los de los autores Inostroza de Celis, Del Valle, Morales, y Uribe (2010) que concluyen su estudio determinando que en la formación de los mentores y en la práctica de la mentoría son los procesos de interacción los que forjan la reflexión crítica y colaborativa de la propia práctica diaria tanto de mentores como de noveles. Como conclusión final ante todo lo expuesto, el rol de mentor requiere de una formación específica en asesoramiento y contenidos pedagógicos para poder desarrollar y avanzar en el proceso formativo de los profesores que se inician en la profesión docente y contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Z; Porta, L., y Sarasa, M. C. (2013). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53, 1689–1699.
- Aspfors, J., y Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. Recuperado de <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Athanases, S. Z., y Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers in individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1486–1520.
- Camacho, A., y Rubio, L. (2008). Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitarias. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1–10. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL12.pdf>
- Chao, G. T., Walz, P., y Gardner, P. D. (2013). Formal and Informal Mentorships: a Comparison on Mentoring Functions and Contrast With Nonmentored Counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 99–126.



Castro, M.A., y Castro, L. (2001). Cuestiones de metodología cualitativa. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 4, 165–190.

Certo, J. L. (2005). Support, Challenge, and the Two-Way Street: Perceptions of a Beginning Second Grade Teacher and Her Quality Mentor. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 3–21. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/10901020590918960>

Díaz Larenas, C. H., y Bastías Díaz, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*.

Flores, C. X. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 41–55. Recuperado de <http://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.4>

Gunuc, S. (2015). Implementation and Evaluation of Technology Mentoring Program Developed for Teacher Educators: A 6M-Framework. *Qualitative Research in Education. Hipatia Press*.

Inostroza de Celis, G., Del Valle Martín, R., Morales Saavedra, S., y Uribe Sepúlveda, P. (2010). Evaluación del modelo de formación de mentores a través de la modalidad b-learning. *Enunciación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

Inostroza de Celis, G., Jara, E., y Tagle, T. (2010). Perfil Del Mentor Basado En Competencias. *Estudios Pedagógicos*, (1), 117–129. Recuperado de <http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100006>

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.

Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1–10.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI). (2013). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: Metas Educativas 2021. Recuperado de <http://www.oei.es/publicaciones/InformeMiradas2013.pdf>

Orland-Barak, L., y Yinon, H. (2005). Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, 31(4), 557-578.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación - La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Vaillant, D., y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Vélaz de Medrano, U. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado: Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 209–229. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>

Wong, H. K. (2005). New Teacher Induction. *Teacher Mentoring and Induction*, 3, 41–57.

Zimpher, N. L. y Rieger, S. R. (1988). Mentoring teachers: what are issues? *Theory into Practice*, 23 (3), 175-188.

EMPLEO E INCLUSIÓN, UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EUROPEO

**Fombona Cadavieco, Javier¹, Sierra-Arizmendiarieta, Beatriz²,
Martin Molina, Susana³**

Universidad de Oviedo, España

¹ e-mail: fombona@uniovi.es, ² e-mail: bsierra@uniovi.es,

³ e-mail: smmolina@uniovi.es

Resumen. Actualmente es necesario aportar una perspectiva internacional a toda propuesta que pretenda tener trascendencia fuera del ámbito local. Este trabajo es una referencia sobre la actividad de uno de los 5 mejores proyectos de investigación resultantes de la convocatoria Erasmus KA-204 del año 2016. Su actividad aborda desde al ámbito de la formación de adultos una de las principales necesidades de nuestra sociedad: el empleo como vía para la inclusión social de personas en sus múltiples situaciones de vulnerabilidad. Es necesario mostrar internacionalmente y mejorar la tarea de los profesores de centros de educación de adultos, ya que es aquí donde se encuentra una de las principales vías de acceso público a la normalización de su vida en sociedad. El Proyecto trabaja algunas competencias transversales necesarias para el empleo y específicas para la población adulta. Se basa en una formación con tres características: 1) Es rigurosa, ofrecida por instituciones de educación de adultos de cuatro países europeos, 2) las acciones tienen una perspectiva internacional, dada la dimensión global del fenómeno laboral y las migraciones naturales y forzadas a las que se somete Europa; y 3) el proyecto responde a las demandas y peculiaridades europeas, con sistemas avanzados, democráticos, solidarios, pero también con altos niveles de desempleo, problemas crecientes de inclusión y una población especialmente envejecida.

Palabras clave: Proyecto Europeo, Educación Adultos, Empleo, Inclusión.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Las acciones sistemáticas de inclusión dependen de las políticas correspondientes y por tanto deben de tener un tratamiento desde una perspectiva internacional. Por un lado, es elevado el enriquecimiento que se obtiene al compartir experiencias similares y soluciones alternativas a los problemas desde un desarrollo en otros contextos. Por otra parte estamos sometidos a unas normativas de carácter continental que influyen tanto en el origen y destino de nuestros recursos, como en la forma y metodologías implementadas en cada momento. Es múltiple la legislación internacional involucrada, podríamos citar la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959, la Convención de los Derechos del Niño de 1989, la Conferencia Mundial de Educación para todos en Jomtiem, en el año 1990; el Foro Consultivo Internacional para la Educación para todos de Dakar, en el año 2000; la Carta de Luxemburgo de 1997; la Declaración de Tesalónica de 2003; en España la Declaración de Salamanca de 1994 como conclusión de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales; la Declaración de Madrid de 2002; la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU en 2006, etc. Es a partir del año 2000 cuando la UE desarrolla políticas a favor de la inclusión educativa (López-Torrijo, 2009). Así los correspondientes gobiernos europeos realizan una adaptación de sus leyes a estas directrices, como el caso de la Legge 104 italiana, o los decretos-ley portugueses, como indica Estévez y López (2005).

Europa es un referente global y lo que sucede en sus estados marca pautas políticas para otros continentes. La consolidación de la Comunidad Europea no es sólo unión de carácter económico, sino que precisa una base social y cultural sólida, la conciencia de pertenecer a esa comunidad es aún débil y difusa sobre todo en muchos estudiantes (Bartolomé, 2003). Esta dimensión europea de estar relacionada con la tradición solidaria, con la herencia cultural de sus estados que contribuyen a fortalecer en un sentido de identidad. Esta nueva concepción de identidad es también una referencia para el resto del mundo (Maalouf, 1999: 211). Además de la interdependencia económica, en este nuevo contexto la Europa común afronta el reto de su diversidad, e incrementa los intercambios de personas, de forma voluntaria o no, entre países miembros y otros estados vecinos. Es un continente cultural e idiomáticamente desigual, donde tradicionalmente los objetivos nacionales estaban enfrentados, por ello, la cooperación ahora se basa en la confianza mutua, y este planteamiento debe convivir con estrategias e intereses empresariales centrados en principios de competencia y conquista de mercados (Jessop, 2014).

En los balances de éxitos y fracasos europeos (Mackenbach, Karanikolos y McKee, 2013) destacan los logros alcanzados, y podemos observar que este continente reúne un paradigma de conquistas ansiadas en otras sociedades: convergencia, solidaridad y crecimiento económico competitivo, unión monetaria, un elevado producto interior bruto similar a los Estados Unidos de América del Norte, desarrollo conjunto de potentes programas de investigación y cooperación internacional, cuidado del medio ambiente, prestación de servicios públicos tales

como educación universal, desarrollo de vías de comunicación y transporte, establecimiento de altos índices de seguridad ciudadana, de alimentación y sistemas sanitarios gratuitos y universales. Todo ello bajo la tutela de instituciones supranacionales legislativas, judiciales, ejecutivas y financieras. Aunque también es un espacio donde afloran grandes carencias y desafíos: dependencia energética externa, intento de corrección de déficits económicos que limita el estado del bienestar creado y genera nuevas bolsas de pobreza, grandes desequilibrios en los niveles de desempleo, disparidad idiomática y cultural, y el reto de la inclusión de personas de otros países (Fombona, Vázquez y Pascual, 2012; Fombona y Pascual, 2013; Fombona, Pascual e Iglesias, 2015).

El caso de Erasmus en Europa resulta especialmente reseñable como estrategia de inclusión para conseguir una conciencia común a medio y largo plazo, esto es, la configuración de una Unión Europea que aglutine la gran multiplicidad de culturas e intereses correspondientes a personas de los estados miembros y otros asociados. Actualmente las acciones Erasmus son múltiples y en cierta medida desconocidas. Impulsan las movilidades de personas y también dirigen sus posibilidades a frentes relacionados con la juventud, el voluntariado, actividades para adultos, y ya no sólo en países europeos ni con fines de estudios, sino con objetivos de empleo y creación de redes internacionales, por ejemplo para el intercambio de buenas prácticas y la innovación, como es el proyecto aquí presentado. Desde el inicio del programa en 1987 se ha involucrado a más de 3 millones de personas. Tal vez puede profundizarse en esta línea y tipología de movilidades como un eje migratorio emergente Norte-Norte donde la International Organization for Migration (2013) describe múltiples y significativos éxodos estudiantiles y los sitúa en la categoría “corredor Norte-Norte de altas ganancias”, un fenómeno que comparan cuantitativamente con el caso Chino (2013, 79).

El programa Erasmus+ unifica múltiples subprogramas de educación, formación, juventud y deporte. También apoya el aprendizaje formal e informal, dentro y fuera de Europa, con una nueva dimensión de internacionalización sobre terceros países limítrofes (Fombona y Agudo, 2013). En la actualidad Erasmus + aborda entre otros, retos las acciones clave 2 para la Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas:

- Asociaciones estratégicas en el ámbito de la educación, la formación y la juventud
- Alianzas para las competencias sectoriales
- Refuerzo de capacidades en el ámbito de la juventud
- Alianzas para el conocimiento

Siendo esta última la clave donde se encuadra este proyecto: “Sharing good educational practices and systematising a training competences programme for employment and inclusion for vulnerable adult people.”



OBJETIVOS

Las prioridades del proyecto se han centrado en la satisfacción de necesidades reales y urgentes de la sociedad europea, fundamentalmente el empleo (desempleados o infra-empleo) y la inclusión (marginados, inmigrantes, radicalismos sociales, envejecimiento) de personas fuera del sistema educativo reglado, y especialmente vulnerables. Las acciones se orientan a la formación de competencias transversales y la formación de formadores. Para ello se lleva a cabo el diseño, puesta en práctica, evaluación y sistematización de un programa centrado en competencias para el empleo y la inclusión. Son elementos clave:

- Las estrategias avanzadas de formación presencial y a distancia (TIC y e-learning),
- La formación en competencias transversales orientadas al empleo (estrategias clásicas de búsqueda de empleo y mejora profesional),
- La formación competencias transversales para la inclusión social (uso de las TIC y redes sociales, competencias específicas),
- La formación en idiomas,
- La formación competencias específicas en el contexto de cada socio (competencias del lugar, de la tipología social, circunstancias espacio/temporales a considerar),
- La apertura al conocimiento de las posibilidades europeas, y otras experiencias eficaces por el éxito en sus resultados.

El proyecto se orienta a la formación de adultos cara al logro de la inclusión y el empleo. Empleo e inclusión son cuestiones que actualmente preocupan a los gobiernos y generan otros problemas secundarios (marginalidad, situaciones disruptivas, climas sociales inestables, etc.). Por otro lado, es necesario atender a las necesidades del alumnado (fuera del sistema reglado) a través de un programa de educación y formación para docentes. Esta prioridad es importante al centrar en la acción educativa la respuesta a las necesidades de los alumnos, y hacerlo con una visión de acción sistemática. Específicamente en la formación de adultos es necesario ofrecer oportunidades de aprendizaje de alta calidad adaptadas a las necesidades individuales y a los grupos con mayores necesidades. Ello es posible desarrollando competencias de los educadores de adultos, y particularmente, en el aprovechamiento eficaz de las TIC para el aprendizaje (autoaprendizaje e inclusión en sistemas de formación), búsqueda y mejora del empleo, y TIC como herramienta de inclusión social.

Por tanto, son tres los objetivos principales de este Proyecto:

1. Desarrollar el dominio de competencias relevantes y de alto nivel, tanto básicas como transversales, desde una perspectiva de aprendizaje permanente por medio de educación de personas adultas, estudiantes desfavorecidos y

fuera de los distintos niveles de formación reglada, con orientación a la inclusión laboral y consecuentemente la inclusión social.

2. Elaborar un programa de formación de docentes, maestros, profesores, tutores, monitores orientados al inclusión profesional, y social de personas excluidas en estos niveles. En este programa, las nuevas TIC se abordan tanto desde el componente metodológico (forma de enseñar), como contenidos específicos (temáticas tecnológicas a conocer).
3. Integrar buenas prácticas y nuevos métodos eficaces en una Europa envejecida, con problemas de empleo y multiculturalidad. Compartir sinergias y soluciones con organizaciones similares de los países socios, el intercambio y conocimiento de buenas experiencias, el confrontar ideas, prácticas y métodos... mejorar la competitividad y acceso empleo tanto a nivel local como al trabajo en toda la UE.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El proyecto se centra en el intercambio de buenas prácticas relacionadas con la temática, y por tanto surge de la existencia de experiencias educativas relacionadas y eficaces en cada socio. Y al compartir las prácticas cotidianas desde una perspectiva internacional se enriquece y da solidez al diseño de un programa formativo aplicable y generalizable de forma sistemática.

Los socios del proyecto son entidades de educación de adultos de España, Portugal, Francia e Italia. Estas instituciones reúnen destinatarios que son significativamente representativos, y están en un segmento poblacional similar en sus contextos. La UE indica que el 34,8% de personas con nivel de escolaridad inferior al nivel de secundaria están en riesgo de pobreza y exclusión social. Así, en primer lugar, los socios se radican en zonas con población envejecida. Los integrantes españoles están en Asturias, una región con un paro mayor del 20%, y una de las tasas más bajas de población activa del país, que genera grandes problemas de inserción social. En esta región el 23,4% de su población (248.451 personas) está en riesgo de pobreza y exclusión social (Estado de Pobreza y Exclusión España 2014 APN). La región posee un crecimiento negativo sostenido, que provoca un envejecimiento poblacional combinado con un elevado incremento de la inmigración. Su gobierno educativo de Asturias, extiende la Educación de Adultos a más de 9.000 estudiantes posibles destinatarios de este proyecto.

En Portugal la pobreza y la exclusión es muy importante desde hace años, agudizada por la crisis y los recortes sociales. En 2014 el 24,5% de la población europea estaba en riesgo de pobreza y exclusión, y en Portugal alcanzaba al 27,5% (INE). El socio Universidade Aberta en su área de *prendizagem ao Longo da Vida* forma directamente a más de 2.000 docentes que multiplicarán su acción posteriormente como futuros profesores sobre este colectivo de personas desfavorecidas, según marcan sus estatutos.



El caso de Francia es un paradigma en el que se enlaza la problemática de los países del sur con la referencia de los países del norte. Italia tiene una estimación del 28,3% de personas en riesgo de pobreza o exclusión social (Istat). Es un país de la zona donde el desempleo castiga con especial dureza a los más vulnerables (Vulnerabilidad Social Cruz Roja), por ello los destinatarios son: mayores, mujeres en dificultad social, pobreza y exclusión social, discapacidad, personas sin título que abandonan el sistema educativo, refugiados e inmigrantes donde su situación es grave y el 35% de los emigrantes en Europa están en riesgo de pobreza y de marginación.

EVIDENCIAS

Las evidencias son de dos tipos.

1. Por un lado, como evidencias intangibles: crear lazos de amistad, vínculos cooperativos, profesionales e inicio de caminos para el empleo a dimensión regional y transnacional, incremento del conocimiento sobre los países socios, la apertura de puertas a la movilidad de personas y trabajadores, construir una UE solidaria, cooperativa y con perspectivas de futuro sostenible y integrador.
2. Por otro lado, las evidencias tangibles de nuestras acciones, serán cuantificables con productos reales y datos numéricos avalados por unos resultados según los objetivos marcados y el interés común por solucionar un problema social: niveles de desempleo y exclusión social.

Más concretamente, las evidencias a conseguir durante todas las fases del proyecto son:

1. 1-Establecimiento de lazos afectivos y profesionales propios de una ciudadanía europea;
2. 2-Conocimiento de los trabajos de cada región, sus demandas y protocolos de selección de trabajadores;
3. 3-Conocimiento más real de personas vulnerables en riesgo de exclusión en cada región.
4. Otros resultados buscados en los encuentros son:
5. 1-Conocimiento de realidad de colectivos contra la exclusión de cada contexto y en cada país.
6. 2-Conocimiento del ambiente social, educativo y laboral de cada contexto y en cada país.
7. 3-Conocimiento de experiencias eficaces sobre educación y competencias para el empleo en adultos de cada contexto y en cada país.

El proyecto proporciona unos resultados formativos relacionados con la

actividad y experiencia formativa en el campo de los adultos, así como mejora de las prácticas formativas, metodologías y contenidos para el empleo y combatir la exclusión ajustados a los adultos vulnerables, y por último una mejora en las competencias transversales impartidas.

CONCLUSIONES

Es difícil condensar en unas pocas páginas la complejidad de un muy largo y extenso proyecto de investigación europeo. No obstante, es importante difundir varias pautas que son clave en su concepción y desarrollo. En primer lugar es preciso resaltar que Europa es un referente global y lo que sucede en sus estados marca pautas políticas para otros continentes, así, actualmente estamos sometidos a unas normativas de carácter continental que influyen tanto en el origen y destino de nuestros recursos, como en la forma y metodologías implementadas en cada momento.

El caso de Erasmus en Europa resulta especialmente reseñable como estrategia de inclusión para conseguir una conciencia inclusiva a medio y largo plazo, esto es, la configuración de una Unión Europea que aglutine la gran multiplicidad de culturas e intereses correspondientes a personas de los estados miembros y otros asociados. Este proyecto se centra en una de las múltiples acciones Erasmus + y aborda las alianzas para el conocimiento a través de la cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas.

El proyecto se orienta a la formación de adultos cara al logro de la inclusión y el empleo. Estos dos términos son retos europeos en los que es necesario aunar esfuerzos desde múltiples planteamientos. En este caso la estrategia elegida ha sido la de compartir buenas prácticas relacionadas. La perspectiva internacional se obtiene a través de los socios del proyecto, que son entidades de educación de adultos de España, Portugal, Francia e Italia, países todos ellos del sur de Europa con especiales problemas de envejecimiento, desempleo y problemas de inclusión de población emigrante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, M. (Coord.) (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Estévez, A. y López, M. (2005). La integración educativa en Portugal. Un análisis de la enseñanza obligatoria. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 315-356.
- Fombona, J. y Agudo, S. (2013). “Deslocalización del contexto académico: renovación y unificación Erasmus”. *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 127-146.
- Fombona, J. y Pascual, A. (2013). Estudio de las acciones Erasmus en educación superior. *Magister*, 25, 74-82. DOI: [dx.doi.org/10.1016/s0212-6796\(13\)70010-0](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(13)70010-0)



Fombona, J.; Vázquez, E. y Pascual, M.A. (2012). Movilidad del estudiante universitario de Oviedo en la Europa 2020 para el empleo y las competencias genéricas. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 9, 87-95. DOI: 10.7203/attic.9.1859

Fombona, J.; Pascual, M. e Iglesias, M. (2015). Movilidad estudiantil Erasmus: de la fraternidad europea a la opción migratoria. *Migraciones*, 38. 163-184.

International Organization for Migration (2013). *World Migration Report 2013. Migrant well-being and development*. Ginebra: International Organization for Migration.

Jessop, B. (2014). *Variegated Capitalism and the Eurozone Crisis: Modell Deutschland, Neo-Liberalism and the World Market*. N. B. Polonia. Recuperado (1.03.2014) de http://www.nccert.biz/badania/seminaria_files/24iv2013.pdf

López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15(1).

Maalouf, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.

Mackenbach, J.; Karanikolos M. y Mckee, M. (2013). The unequal health of Europeans: successes and failures of policies. *The Lancet*, 381, 1125-1134.

USUARIOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE Y MODERADA EN CENTROS OCUPACIONALES: COMPETENCIAS LABORALES Y CALIDAD DE VIDA.

González Fernández, Henar¹, Laborda Molla, Cristina²

Universidad Autònoma de Barcelona, España

¹e-mail: henar.gonzalez@uab.cat, ²e-mail: cristina.laborda@uab.cat

Resumen. El desarrollo ocupacional es uno de los aspectos más determinante en el desarrollo global de las personas. En el caso de las personas con discapacidad intelectual, este toma mayor relevancia puesto que se relaciona con la transición a la vida adulta y, por lo tanto, con el inicio de la vida independiente. En esta investigación se ha observado como los itinerarios de inserción ocupacional de las personas con discapacidad intelectual siguen vías diferenciadas al del resto de personas. Estos, que pueden ser más o menos inclusivos, influyen directamente en el desarrollo competencial y en la calidad de vida. Se realiza un estudio para observar de qué manera el itinerario laboral seguido influye en el desarrollo competencial y en la calidad de vida. Dentro de éste, se analiza como es esta influencia en una muestra de 100 trabajadores de centros ocupacionales en la provincia de Barcelona. Se observan diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de estos dos aspectos en función del grado de discapacidad. Esto señala la necesidad de contribuir al desarrollo de estas dos dimensiones para contribuir al desarrollo de la propia persona, así como de estudiar si hay diferencias en el desarrollo de éstas en personas con otros grados de discapacidad intelectual o en trabajadores de otras modalidades laborales.

Palabras clave: discapacidad intelectual, competencias laborales, calidad de vida, inserción laboral, centro ocupacional.



INTRODUCCIÓN

Esta comunicación forma parte de una investigación en curso acerca del desarrollo ocupacional de las personas con discapacidad. Con el propósito de conocer cuál es la situación laboral de las personas con discapacidad intelectual (DI), se han estudiado 177 personas ocupadas en Centros Ocupacionales (CO) (en concreto en el servicio ocupacional de inserción) y Centros Especiales de Empleo (CEE). De ellas se han recogido datos sobre su calidad de vida, sus competencias laborales y su desarrollo del tiempo libre. Asimismo, también se han investigado los centros que los emplean, estudiando qué tipo de tareas desarrollan y de qué manera se establecen los planes de trabajo para cada usuario.

En este documento se presentan los resultados obtenidos en la muestra correspondiente a los CO. En concreto, se ilustra la relación establecida entre competencias laborales y calidad de vida en estos usuarios, así como la variabilidad de estas dimensiones respecto a las variables poblacionales.

Cabe tener en cuenta que el desarrollo laboral de las personas con discapacidad sigue itinerarios vitales diferentes a los comunes. Mientras el itinerario habitual es el de escolarización, formación e inserción laboral, las personas con DI pasan de la educación básica (en centros de educación especial o, en algunos casos, en centros ordinarios) a la ocupación en centros laborales o terapéuticos.

Las opciones de inserción recogidas para este colectivo (ver figura 1) van desde formas más protegidas (centros ocupacionales con o sin servicio de terapia ocupacional) hacia formas más normalizadas (trabajo ordinario). El acceso a una u otra modalidad dependerá, entre otros factores, del grado de desarrollo de las competencias laborales de la propia persona. Pero a su vez, el acceso a determinadas vías de ocupación puede influir en el desarrollo de estas competencias, puesto que el tipo de tareas que se desarrollan contribuye a incrementar el desarrollo de algunos aspectos concretos.

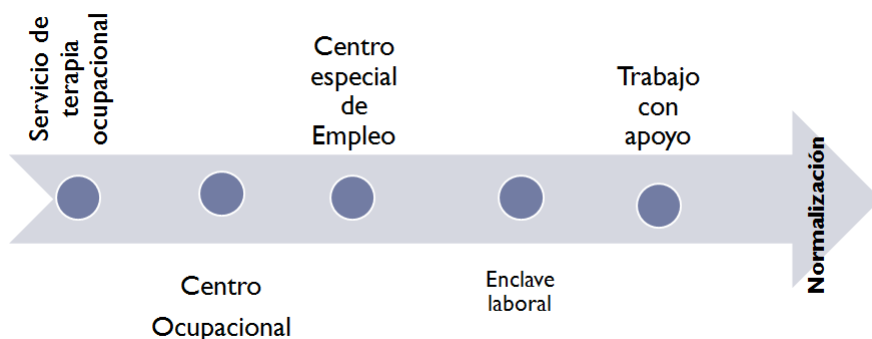


Figura 1: Modalidades de inserción laboral para las personas con DI. Elaboración propia

Para el estudio de las competencias laborales desarrollado en esta investigación adoptamos la definición de Blas (2007,42) que las define como aquel conjunto de habilidades relacionadas con la aplicación del conocimiento en la actividad profesional, con la intención de cumplir con los resultados esperados de producción. Éstas integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores; sólo pueden definirse en la acción; están relacionadas con el contexto y permiten a la persona dar respuesta a situaciones problemáticas, ayudándole a resolver situaciones profesionales (Blanco 2008, 36). Consideramos que en una muestra de personas con discapacidad intelectual era importante observar las dimensiones cognitiva y de aprendizaje, funcional, social y actitudinal y comunicativa. Estas, ya desarrolladas en los trabajos de Docampo y Morán (2014) y Lucas, Arias et al (2005), toman especial relevancia en situaciones como la nuestra, puesto que no solo se da prioridad al desarrollo laboral de las personas, sino que también se promociona su desarrollo personal.

Respecto a la calidad de vida, la segunda dimensión a estudiar, compartimos la definición de Schalock et al (2010), la más extendida, por establecer una visión multidimensional que engloba tres dominios: independencia, participación social y bienestar. Estos dominios están a su vez conformados por ocho dimensiones; en el dominio de independencia encontramos el desarrollo personal y la autodeterminación; en el dominio de participación social las relaciones interpersonales, la inclusión social y los derechos, y en el último dominio, el bienestar, encontramos el bienestar emocional, el bienestar material y el bienestar físico.

OBJETIVOS

El objetivo de la investigación desarrollada en esta comunicación es el de observar de qué manera el desarrollo de competencias laborales influía en un mayor desarrollo de la calidad de vida en los usuarios de centros ocupacionales, y a la inversa. Se trató pues de averiguar si había relación, y en caso positivo de que tipo, entre ambos parámetros. También se quiso observar si variables más de tipo poblacional (concretamente el sexo, la edad y el grado de discapacidad) influían en el desarrollo de ambos elementos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Muestra

Se obtuvo de manera accidental a través del contacto (vía correo electrónico o telefónico) con diferentes centros ocupacionales de la provincia de Barcelona. Se procuró que la muestra de personas se aproximara a la realidad en cuanto a tipos de centros en los que se empleaban (públicos y privados), manteniendo así las proporciones. Finalmente se estudiaron 16 centros, de los cuales 14 eran públicos y 2 privados. En cuanto a los sujetos, el total fue de 100 trabajadores que cumplían con



los siguientes requisitos: llevar más de 1 año trabajando en el centro ocupacional y más de 6 meses siendo supervisados por el mismo responsable.

La muestra final estaba formada por 48 hombres y 52 mujeres.

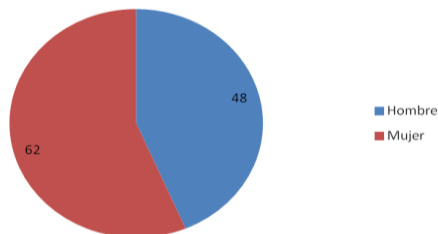


Figura 2: Distribución de hombres y mujeres de la muestra.

Todos ellos estaban en la franja entre 20 y 60 años, 39 de ellos tenían un grado de discapacidad leve y 61 moderado.

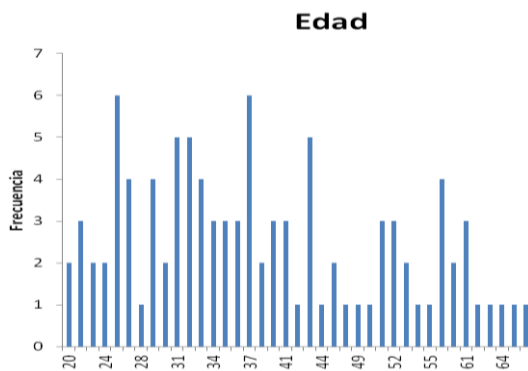


Figura 3: Distribución de edad de la muestra.

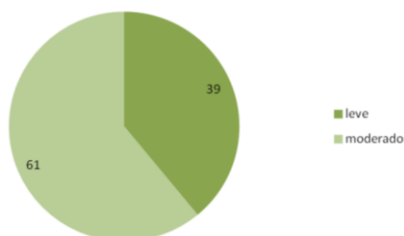


Figura 4: Distribución de grado de discapacidad de la muestra.

Instrumentos

Para recoger datos acerca del desarrollo de competencias laborales se elaboró una escala basada en los trabajos de Docampo y Morán (2014) y Lucas, Arias et al (2005). Ésta se compone de 25 ítems a responder en un gradiente del 1 al 4 (siendo 1 muy poco y 4 mucho) distribuidos entre 4 competencias (ver tabla 1). En ella se incluían ítems que debían ser respondidos por el supervisor del trabajador, por lo que debían ser conductas fácilmente observables. En la competencia cognitiva y aprendizaje se les preguntaba sobre la capacidad de detección de errores o de atención selectiva; en la funcional aspectos relacionados con la planificación y resolución de problemas; en la social y actitudinal aspectos como la relación con los compañeros y las habilidades sociales y en la comunicativa acerca de sus capacidades expresivas y receptivas.

<i>Competencias laborales</i>	<i>Cognitiva y de aprendizaje</i>
	<i>Funcional</i>
	<i>Social y actitudinal</i>
	<i>Comunicativa</i>

Tabla 1: Competencias laborales incorporadas en el instrumento. Elaboración propia, basada en los trabajos de Docampo y Morán (2014) y Lucas, Arias et al (2005).

En cuanto a la calidad de vida, se optó la escala GENCAT de Verdugo, Schalock et al (2007, 2008). Esta escala fue creada con el propósito de estudiar la calidad de vida de diferentes colectivos vulnerables, entre ellos el de la discapacidad intelectual, por lo que el instrumento está validado para esta población. Está compuesta por 69 ítems que deben ser respondidos por el responsable del trabajador en una escala del 1 al 4, siendo 1 nunca o raras veces y 4 siempre o casi siempre. Estos 69 ítems están repartidos en las 8 dimensiones de la calidad de vida. No solo están centradas en la dimensión laboral de la persona, sino que contemplan toda su globalidad.

Proceso

Se contactó con una cuarenta de centros ocupacionales de los cuales 20 accedieron a participar. Finalmente se descartaron 4 por motivos de homogeneización de la muestra y se seleccionaron 16 para poder adecuarse a la distribución de públicos/privados que hay en la provincia de Barcelona.

Se visitaron estos centros ocupacionales y se entrevistó a sus responsables, solicitándoles a su vez que nos respondieran las escalas de calidad de vida y



competencias laborales de algunos de sus usuarios que cumplieran con los requisitos establecidos.

Una vez se recogieron los datos, se analizaron con el programa estadístico SPSS.

EVIDENCIAS

Nuestra primera hipótesis previa a la explotación de los datos establecía una relación entre el desarrollo de la calidad de vida y de las competencias laborales en función del grado de discapacidad de la persona. Considerábamos que personas con un mayor grado de afectación tendrían más dificultades en su desarrollo laboral, lo que dificultaría su desarrollo competencial y, a su vez, impactaría negativamente en su calidad de vida. Además, también consideramos que esta influencia sería aún más notable en personas de mayor edad, no solo por el deterioro implícito en el envejecimiento, sino por el hecho de haber seguido itinerarios más protegidos y segregadores, anteriores a la tendencia de integración surgida en los años 80. De igual modo, también creímos que las mujeres tendrían un desarrollo inferior a los hombres en competencias laborales y, consecuentemente, en calidad de vida.

Los resultados muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de la calidad de vida en función del sexo o de la edad. En cuanto al desarrollo de competencias laborales, sí se observó una leve correlación negativa respecto a la edad ($r = -,207^*$); a mayor edad menor desarrollo competencial. Respecto al grado de discapacidad, no se apreciaron diferencias significativas en cuanto a la calidad de vida, pero sí en cuanto al desarrollo competencial ($t = 2,453$; $p > .05$; \bar{x} leve = 76,21; \bar{x} moderado = 70,60). Las personas con grado de discapacidad leve obtuvieron puntuaciones superiores en esta dimensión respecto a sus pares con grado de discapacidad moderado.

La segunda hipótesis apostaba por una interacción entre las dos dimensiones principales a estudio: la calidad de vida y el desarrollo de competencias laborales. Considerábamos que el hecho de tener una mejor calidad de vida debía aportar en la persona una cierta facilidad a la hora de desarrollar sus competencias laborales, así como el propio desarrollo laboral había de comportar un incremento en la calidad de vida.

Esta hipótesis se pudo confirmar, aunque se obtuvo una correlación débil ($r = ,248^*$) entre estas dos dimensiones.

CONCLUSIONES

Este estudio permite una primera aproximación a la realidad laboral de las personas con discapacidad intelectual. Con la reserva de que se trata de un análisis inicial y que forma parte de una investigación mayor, hay ciertos aspectos respecto la

inserción laboral de personas con DI que ya se pueden apuntar.

Por un lado, se manifiesta el hecho de que la inserción ocupacional de personas con discapacidad intelectual está lejos de la situación deseada. Ello es debido, en muchos casos, a la falta de normalización en dicho proceso, ya que los itinerarios seguidos no se asemejan a los de las personas sin discapacidad. Por otro lado, no existe un proceso de transición como tal establecido, sino que en muchas ocasiones el paso del centro educativo al centro laboral se produce sin ninguna preparación previa.

Uno de los principales aspectos que nos llamó la atención fue el perfil de personas que nos encontramos en los centros ocupacionales. Por ser centros protegidos, esperábamos encontrar trabajadores con grados de discapacidad medios y moderados; no obstante observamos una alta presencia de trabajadores con un grado leve de discapacidad. Respecto a este hallazgo planteamos dos hipótesis; bien puede ser que éstas sean personas de avanzada edad, que vean incrementadas sus dificultades para inserirse laboralmente por otras vías o bien que se establezcan circuitos cerrados entre la escolarización y la ocupación y que las personas no vean contemplada la opción a inserirse laboralmente en otras vías más normalizadoras.

En la misma línea, otro de los elementos que también nos impactó fue la baja presencia de promoción laboral en este colectivo. El mero hecho de conseguir un empleo ya se considera un logro para las personas con DI, por lo que una vez alcanzado, raras veces se sigue contribuyendo al desarrollo laboral y, como consecuencia, se reducen las posibilidades de transición hacia espacios laborales más inclusivos.

Respecto a las hipótesis planteadas, se afirma la interrelación entre el desarrollo de la calidad de vida y el de las competencias laborales. Dada esta relación, cabe pensar que es necesario contribuir a incrementar el desarrollo profesional, para a su vez poder incrementar su calidad de vida. Esto debe efectuarse dentro de los mismos centros de trabajo, mediante actividades de formación para el empleo.

Con los resultados obtenidos, creemos oportuno investigar si esta interrelación entre competencias laborales y calidad de vida se produce en otras modalidades laborales, así como si dentro de muestras similares (mismo grado de discapacidad y edades similares) hay diferencias en el desarrollo de estos dos aspectos en función de la modalidad ocupacional desarrollada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, A. (2008): “Formación universitaria basada en competencias”, en Prieto, L., (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Blas, F. (2007): *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza Editorial.



Docampo, G. and Morán, M.C. (2014). Evaluación de la competencia profesional en personas con discapacidad intelectual. Una propuesta de adaptación de la metodología e instrumentos INCUAL para la igualdad de oportunidades. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 71-96.

Lucas Manga, S; Arias Martínez, B & Ovejero Bernal A. Orientación profesional e inserción sociolaboral de personas con discapacidad intelectual (2005). *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, 6, 393-414.

Schalock, R. L.; Keith, K. D.; Verdugo, M. A.; & Gomez, L. E. (2010). Quality of life model development in the field of intellectual disability. En R. Kober (Ed.), *Quality of life for people with intellectual disability* (pp. 17–32). New York: Springer.

Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Gómez, L. E., & Arias, B. (2007). Construcción de escalas de calidad de vida multidimensionales centradas en el contexto: la Escala GENCAT. *Siglo Cero*, 38, 57–72.

Verdugo, M. A., Arias, B., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2008). *Formulari de l'Escala Gencat de Qualitat de vida. Manual d'aplicació de l'Escala Gencat de Qualitat de vida*. Barcelona: Departament de Acció Social i Ciudadania, Generalitat de Catalunya.
Recuperado de
<http://inico.usal.es/documentos/EscalaGencatFormularioCAT.pdf>

LAS EMPRESAS DE INSERCIÓN COMO ESPACIOS EDUCATIVOS: LAS PRÁCTICAS DE ACOMPañAMIENTO EN EL PUESTO DE TRABAJO

**Ros-Garrido, Alicia¹, Belver Domínguez, José Luis²,
Chisvert-Tarazona, María José³,**

¹ Departament de Didàctica i Organització Escolar, Universitat de València,
Espanya

e-mail: Alicia.Ros@uv.es, Espanya

² Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo

e-mail: belverjose@uniovi.es, Espanya

³ Departament de Didàctica i Organització Escolar, Universitat de València

e-mail: Maria.Jose.Chisvert@uv.es, Espanya

Resumen. El objetivo de la comunicación es mostrar el marco general del estudio denominado “Procesos de formación, acompañamiento, cualificación y desarrollo personal en empresas de inserción: innovación en la inclusión social desde el empleo” (EDU2013-45919-R, EMPLEA). La investigación parte del concepto de las empresas de inserción como empresas del tercer sector que promueven procesos formativos intencionales de carácter formal e informal de personas que salen de procesos de exclusión social. El objetivo principal del proyecto es conocer las prácticas de acompañamiento en el puesto de trabajo y sus efectos sobre los procesos de desarrollo personal, formativo y profesional de las y los trabajadores con contratos para la inserción en su tránsito al mercado de trabajo ordinario. Dicho objetivo se concreta en el análisis de las variaciones en la relación pedagógica (el qué y cómo se enseña y se aprende) y de las competencias durante el proceso formativo. La metodología de investigación es cualitativa y cuantitativa, utilizando el análisis documental, la observación, entrevistas y cuestionarios. El estudio es de carácter longitudinal. Los resultados que se obtengan pretenden proporcionar una propuesta metodológica de instrumentos y protocolos cuyo uso se dirija a mejorar los procesos de formación y aprendizaje en el puesto de trabajo para los colectivos más vulnerables; aportar un catálogo de parámetros relevantes de la empleabilidad; y contribuir a la elaboración de un protocolo para la transición al mercado de trabajo ordinario que contemple competencias y apoyos sociales.

Palabras clave: empresas de inserción, formación profesional, cualificación profesional, trayectorias de aprendizaje, empleabilidad



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En el contexto actual de relaciones laborales, las carreras y trayectorias profesionales son menos estables y lineales debido al aumento de la flexibilidad laboral, temporalidad, tiempo parcial, abaratamiento del despido (Brunet y Pastor, 2003; De Cuyper et al, 2011). En definitiva, al aumento de la precariedad (Standing, 2011). En este contexto se han identificado relaciones entre cualificación, empleabilidad e inclusión social y el aprendizaje en el puesto de trabajo, tomando como marco de referencia los análisis realizados por Rainbird, Fuller y Munro (2004), Evans et al (2006), Stenström y Tynjälä (2009), Evans y Waite (2010) y Malloch et al (2011).

El marco teórico del estudio toma como referencia las trayectorias de aprendizaje en el puesto de trabajo indicadas por Eraut y Hirsh (2007) y la empleabilidad en los términos definidos por Llinares, Córdoba y Zacarés (2011) y por Córdoba, Llinares y Zacarés (2013). La matriz resultante permite la observación tanto de las relaciones de acompañamiento como del progreso en el desarrollo personal y ocupacional. Como pone de manifiesto Eraut (2009), las trayectorias de aprendizaje son tipos de conocimiento que se necesitan y se desarrollan en el puesto de trabajo. Así pues, nos referimos aquí al contenido formativo que impregna las prácticas laborales (y también las formativas y de acompañamiento) en las empresas de inserción (EI). Y la empleabilidad es el producto de una construcción social de una persona activa en desarrollo y las personas y el ambiente externo que se relaciona con la adquisición y mantenimiento del empleo.

La presente comunicación da a conocer los planteamientos iniciales de un proyecto de investigación de I+D+I denominado “Procesos de formación, acompañamiento, cualificación y desarrollo personal en empresas de inserción: innovación en la inclusión social desde el empleo” (EMPLEA; EDU2013-45919-R). La duración del proyecto es de cuatro años y los contratos de inserción duran un máximo de tres años por lo que el proyecto es óptimo para estudiar estos procesos en toda su extensión y poder responder a los objetivos que se plantean a continuación. Cuenta con la Federación Estatal de Asociaciones de Empresas de Inserción¹⁴⁶ (FAEDEI) como Entidad Promotora Observadora.

El contexto de la investigación

Las EI se definen como PYMEs que orientan su proceso productivo a facilitar el tránsito al mercado de trabajo ordinario de sus trabajadores y trabajadoras en proceso de inclusión social. La finalidad de estas organizaciones es la integración y formación sociolaboral de personas en situación de exclusión social. Vienen reguladas

¹⁴⁶ El contacto de los investigadores principales del proyecto de la Universitat de València con FAEDEI viene desde 2007 cuando se llevó a cabo el proyecto nacional de investigación “Prácticas de Intermediación Laboral y Fomento de la Empleabilidad: la Gestión de Itinerarios de Inserción con Colectivos Vulnerables” (SEJ2007-62145/EDUC) cuyos sujetos de investigación fueron las empresas de inserción. En diciembre de 2011 se realizó el primer convenio de colaboración entre la Universitat de València y FAEDEI.

por la Ley 44/2007, de 13 de diciembre, para la regulación del régimen de las empresas de inserción y por la Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social.

Las EI son, por una parte, estructuras de aprendizaje, en forma mercantil, cuya finalidad es la de posibilitar el acceso al empleo de colectivos desfavorecidos mediante el desarrollo de una actividad productiva, para lo que se diseña un proceso de inserción sociolaboral. Y, a la vez, son estructuras productivas con una finalidad e intencionalidad educativa y de promoción de la empleabilidad de las y los trabajadores en inserción, puesto que ofrecen mecanismos de apoyo para mejorar los recursos personales al tiempo que están orientadas a proporcionar una cualificación profesional básica, de modo que faciliten su incorporación al mercado laboral ordinario.

En estas empresas están presentes el personal técnico de acompañamiento (se ocupa de relación pedagógica con el personal de inserción), el personal técnico de producción (se ocupa de la relación ocupacional y productiva) y el personal técnico de inserción (objeto de la intervención). La trayectoria profesional y personal de las y los trabajadores en inserción en estas empresas se desarrolla a lo largo de tres fases: (1) la acogida, que conlleva el proceso de diagnóstico inicial que delimitará las áreas de intervención para cada trabajador/a de inserción; (2) el seguimiento o de desarrollo del proyecto profesional, que supone ejecutar el plan de trabajo individualizado para cada trabajador/a de inserción y cubre tanto el ámbito personal como profesional; y (3) la incorporación al mercado de trabajo ordinario, que supone concluir la relación pedagógica y planificar la incorporación al mercado de trabajo ordinario, fase que no siempre culmina con la consecución de un empleo. La duración del contrato temporal de fomento de empleo al personal de inserción será mínimo de doce meses y máximo de tres años.

Las personas que pueden ser personal técnico en inserción son aquellas que están en situación de exclusión social, están desempleadas e inscritas en los Servicios Públicos de Empleo, con especiales dificultades para su integración en el mercado de trabajo, incluidas en alguno de los colectivos explícitos en el artículo 3 de la Ley 44/2007. Para cada trabajador/a de inserción debe establecerse un itinerario de inserción sociolaboral con el objetivo de promover su integración en el mercado laboral ordinario, definiendo las medidas de intervención y acompañamiento que sean necesarias (servicios, prestaciones, acciones de orientación, tutoría y procesos personalizados y asistidos de trabajo remunerado, formación en el puesto de trabajo, habituación laboral y social).

En definitiva, las EI son empresas que promueven procesos de formación intencionales, tanto de carácter formal como informal, dirigidos a personas que salen de procesos de exclusión social, por lo tanto, tienen un carácter intencionalmente educativo.



OBJETIVOS DEL PROYECTO

El objetivo general del proyecto es conocer las prácticas de acompañamiento en el puesto de trabajo y sus efectos sobre los procesos de desarrollo personal, formativo y profesional de las y los trabajadores con contratos para la inserción en su tránsito al mercado de trabajo ordinario. Este se concreta en cuatro objetivos específicos:

1. Describir y analizar las variaciones en la relación pedagógica durante el proceso formativo desde la incorporación del personal a la empresa de inserción hasta su salida al mercado de trabajo ordinario; así como los apoyos dentro y fuera del contexto laboral que condicionan de la relación educativa: organización del trabajo, sistemas de regulación, compañeros de trabajo; así como otros tipos de apoyo tales como legal, de salud, vivienda o económico.
2. Identificar y analizar las competencias personales y sociolaborales más sensibles al cambio producido por los procesos formativos y madurativos que promueve la empresa; así como las competencias técnicas en las ocupaciones para las que hay una cualificación profesional de referencia.
3. Identificar y analizar las prácticas de evaluación del progreso del personal de inserción que realiza el personal técnico de acompañamiento y producción durante el proceso formativo, especialmente en los momentos de inflexión entre las etapas del mismo.
4. Analizar cómo contribuye cada uno de los tipos de competencia en el proceso de tránsito al mercado de trabajo ordinario, analizando la relación entre las prácticas pedagógicas y de evaluación y la adquisición de competencias y el desarrollo personal de las y los trabajadores en inserción y su mantenimiento una vez fuera de la empresa de inserción.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El estudio es de carácter longitudinal y realiza el seguimiento de grupos de trabajadoras y trabajadores de inserción durante los cuatro años de duración del proyecto. El trabajo de campo diseñado pretende repetir el análisis cada 6 meses en las EI que colaboran en la investigación dónde se estudiarán las prácticas de acompañamiento en las diferentes fases en las que se encuentra el personal trabajador de inserción. Las metodologías utilizadas son:

- Análisis documental. Tanto referencias académicas que constituyen el marco teórico como de documentación propia de las EI que han colaborado
- Observación no participante de procesos y relaciones en el puesto de trabajo.

- Entrevistas semiestructuradas al personal técnico de acompañamiento, de producción y de inserción.
- Cuestionarios al personal técnico de inserción (CEMI-Cuestionario de empleabilidad. Medida de los indicadores individuales y circunstancias personales).
- Cuestionarios al personal técnico de acompañamiento y de producción (Medida de los indicadores individuales y circunstancias personales del personal técnico de inserción)
- Propuesta para la evaluación de los factores externos que promueven la empleabilidad de las Empresas de inserción.

Para analizar las trayectorias de aprendizaje partimos de las categorías establecidas en Eraut y Hirsh (2007) partiendo de la diferencia entre qué se enseña y cómo tiene lugar el aprendizaje en las empresas de inserción. Y para el análisis de la empleabilidad se parte de los factores establecidos por Llinares, Córdoba y Zacarés (2011) y por Córdoba, Llinares y Zacarés (2013).

Indicadores y factores

En el análisis de las trayectorias de aprendizaje para analizar el qué y el cómo se aprende, se ha utilizado una plantilla de observación basada en las siguientes categorías e indicadores:

Desarrollo personal: - Auto-evaluación - Auto-dirección - Manejo de emociones - Construyendo y manteniendo relaciones, habilidades sociales - Disposición a atender otras perspectivas, opiniones y/o puntos de vista - Disposición a aprender y mejorar de la propia práctica. Capacidad para aprender de la experiencia	Desempeño en la tarea: - Velocidad y ritmo - Complejidad de las tareas y los problemas - Aprenden una amplia variedad de las habilidades requeridas para mejorar su empleabilidad - Comunicación con una amplia variedad de personas (pero sólo en la medida en que tienen que ver con aspectos relacionados con la tarea)
Conciencia y comprensión: - De otras personas: colegas de trabajo, clientes, mandos... - Del contexto y la situación - De la propia organización - De problemas y riesgos laborales - De los valores de la organización	Trabajar con otros: - Facilitando las relaciones sociales - Resolviendo problemas y planificando juntos - Capacidad para comprometerse y promover el aprendizaje mutuo
Desempeño en el rol: - Aprende a planificar su trabajo y a priorizar actividades, tareas - Alcance de la responsabilidad - Apoyando el aprendizaje de otras personas - Rendición de cuentas - Delegación	

Cuadro 1. Categorías e indicadores para el análisis de qué se aprende. Fuente: Elaboración propia



<p>Procesos de trabajo con aprendizaje colateral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajando en equipo, participando en actividades de grupo - Consultando - Asumiendo tareas y roles que suponen un desafío - Contribuyendo a solucionar problemas - Participando en experimentación o innovaciones - Consolidando, ampliando y mejorando las destrezas - Trabajando con clientes 	<p>Actividades de aprendizaje incorporadas a otros procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchando y observando. Preguntando y obteniendo información - Identificando a las personas con recursos - Dando y recibiendo feedback. Recapitulando errores. Reflexionando sobre lo acontecido - Empleando herramientas para el aprendizaje
<p>Procesos de aprendizaje intencional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estando bajo supervisión. Teniendo un coach o tutor (trabajador/a acompañante y/o trabajador/a de producción) - Siguiendo a alguien en el desempeño de su trabajo - Observando puestos de trabajo distintos al propio - Participando en cursos o actividades de formación - Preparándose para presentarse a la acreditación de competencias - Gestionando su proceso en la empresa de inserción 	

Cuadro 2. Categorías e indicadores para el análisis de cómo tiene lugar el aprendizaje. Fuente: Elaboración propia

En el análisis de la empleabilidad se han utilizado dos instrumentos. El primero es un cuestionario que analiza los factores individuales y las circunstancias personales y recoge información sobre características socio-demográficas, atributos personales, habilidades y competencias, formación, conocimiento básico del empleo, vida laboral, búsqueda de empleo, salud y movilidad geográfica y flexibilidad laboral (como factores individuales) y sobre las responsabilidades/cuidados familiares, cultura del trabajo y acceso a los recursos (como factores de circunstancias personales). El otro instrumento se centra en factores externos que promueven la empleabilidad de las PTI para responder a la necesidad de investigar sobre las variables del contexto que influyen en su empleabilidad y recoge información sobre el entorno socioeconómico, características de empresa y entidad promotora (nivel macro); sobre las relaciones de la EI y del puesto de trabajo con el mercado de trabajo (nivel meso) y sobre la organización y funcionamiento de la EI y del puesto de trabajo (nivel micro).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente el trabajo de campo se ha realizado en cinco comunidades autónomas: Asturias, País Vasco, Madrid, Castilla la Mancha y Valencia. Están participando un total de 12 empresas de inserción (en 7 EI se ha realizado un momento de observación y 5 han sido observadas en dos momentos).

El desarrollo del trabajo de campo ha sufrido contratiempos que nos han obligado a reducir a tres los momentos de análisis de la realidad objeto de estudio. Las principales dificultades que hemos afrontado para recoger información han sido las siguientes:

- Dilación o cancelación de visitas debido a imprevistos por parte de la empresa.
- Ajustar las visitas a momentos en los que la carga de trabajo no resulta

excesiva para la empresa, a fin de no obstaculizar su proceso productivo.

- Retraso en la entrega de información relevante para preparar la observación.

EVIDENCIAS/CONCLUSIONES

Actualmente no podemos ofrecer evidencias y/o conclusiones sobre los objetivos del proyecto puesto que estamos analizando la información recogida hasta el momento. Aunque sí podemos adelantar que esperamos que, entre otros resultados, el proyecto dará lugar a:

1. Una propuesta metodológica de instrumentos y protocolos que mejoren los procesos de formación y aprendizaje en el puesto de trabajo para los colectivos más vulnerables (objetivos 1 y 3).
2. Un catálogo de parámetros relevantes de la empleabilidad con las competencias personales y sociolaborales más sensibles a los procesos formativos y madurativos que son fundamentales en el acceso al mercado de trabajo ordinario (objetivos 2 y 4).
3. Un protocolo para la transición al mercado de trabajo ordinario que contemple competencias y apoyos sociales (objetivo 4).

El equipo de investigación está convencido que dichos resultados contribuirán a una mayor comprensión de los procesos de formación y aprendizaje en las EI acordes con la lucha para reducir la pobreza y la exclusión social en la Unión Europea (objetivo temático 9 de fomento de la inclusión social y de lucha contra la pobreza en la Estrategia Horizonte 2020). La implicación de FAEDEI en la investigación así como el carácter colaborativo y dialógico de la misma garantizan que el impacto sobre el cambio e innovación social sea posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brunet, I. y Pastor, M.I. (2003). Tercera vía. Comisión Europea y estrategias de empleabilidad. *Anduli, revista andaluza de ciencias sociales*, 3, 11-26.

Córdoba, A., Llinares, L. y Zacarés, J.J. (2013). Employability Assessment in Vocational Education and Transition to the Workplace. En J. Seifried y E. Wuttke (Eds.). *Transitions in Vocational Education, Research in Vocational Education* (pp. 181-200). Opladen, Berlín, Farmington Hills, Budrich publisher.

Córdoba, A.I. y Martínez, I. (coords.) (2011). *Trabajo, empleabilidad y vulnerabilidad social*. Valencia, PUV.

De Cuyper, N., Mauno, S., Kinnunen, U. y Makikangas, A. (2011). The role of job resources in the relation between perceived employability and turnover intention: A prospective two-sample study. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 253-263.



Eraut, M. (2009). *Improving the quality of placements*. AERA annual conference, San Diego, April 2009.

Eraut, M. y Hirsh, W. (2007). The significance of workplace learning for individuals, groups and organizations. SKOPE Monograph 6. Oxford y Cardiff Universities.

Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H. and Unwin, L. (2006). *Improving learning at work*. New York, Routledge

Evans, K. y Waite, E. (2010). Stimulating the innovation potential of routine workers through workplace learning. *European Review of Labour and Research*, 16(2), pp. 243-258.

Ley 44/2007, de 13 de diciembre, para la regulación del régimen de las empresas de inserción.

Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social.

Llinares, L.I, Córdoba, A.I. y Zacarés, J.J. (2011). La medida de la empleabilidad desde las Empresas de Inserción Social. En A.I. Córdoba e I. Martínez: *Trabajo, empleabilidad y vulnerabilidad social: condicionantes y potencialidades de la integración a través de las Empresas de Inserción Social*. Valencia, PUV.

Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. y N O'Connor, B. (eds.) (2011). *The SAGE handbook of workplace learning*. London, SAGE.

Rainbird, H.; Fuller, A. y Munro, A. (eds.) (2004). *Workplace learning in context*. London, Routledge.

Standing, G. (2011). *The precariat*. London, Bloomsbury.

Stenström, M.L. y Tynyälä, P. (eds.) (2009). *Towards integration of work and learning*. Dordrecht, Springer.

SOLUCIONES ASISTIDAS: UNA POSIBILIDAD MÁS ALLÁ DE LAS TECNOLOGÍAS

Pereira, Ana Cristina Cypriano¹, Passerino, Liliana Maria²

Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

¹e-mail: ana.cypriano@ufrgs.br, ²e-mail: lpasserino@gmail.com,

Resumen. Este artículo propone el concepto de Solución Asistiva como alternativa para el análisis de las posibilidades de inclusión laboral, con la ampliación de las posibilidades de introducir sujetos a partir de adaptaciones que involucran al agente, la acción, la escena, la agencia y el propósito. El estudio de soluciones también se revela como parte de un proceso de transformación de la cultura organizacional que desvelamos a través del ejemplo de la Solución Asistiva, registrada en un estudio de caso en una organización brasileña. De esta forma, mostramos que es posible, mediante el análisis y el estudio de Soluciones Asistivas, desencadenar un proceso de transformación de la cultura organizacional permitiendo el trabajo de los sujetos y su efectiva inclusión en estos espacios.

Palabras clave: Inclusión Laboral, Soluciones Asistivas, Personas con Deficiencia, Organizaciones



INTRODUCCIÓN

Entender el proceso de inclusión laboral pasa por diferentes elementos, entre los cuales se encuentra el uso de las Tecnologías Asistivas para adaptar formas de trabajo. Sin embargo, entendemos que solo la tecnología no cumple con todos los aspectos necesarios para la inclusión.

De esta forma, proponemos en este artículo el concepto de Solución Asistiva como alternativa para el análisis de las posibilidades de inclusión laboral. Para nosotros, el uso de soluciones asistivas amplía las posibilidades de introducir a los sujetos compartiendo las responsabilidades de las adaptaciones posibles. Además, el estudio de las soluciones se revela como parte del proceso de transformación de la cultura organizacional, lo que también es objeto de nuestro estudio.

Así, además de presentar el concepto de Solución Asistiva, ponemos en evidencia las posibilidades de uso de este concepto a través de un ejemplo de Solución registrado en una organización brasileña. Este artículo consiste en un recorte de estudio de caso desarrollado en organizaciones brasileñas.

OBJETIVOS

El objetivo de este estudio fue desarrollar el concepto de Solución Asistiva como forma de ampliar las posibilidades de la Inclusión de personas con deficiencia en los espacios organizacionales, demostrando que el estudio de estas soluciones se puede revelar como un importante aporte en el proceso de transformación de la cultura organizacional, concentrándose en el potencial de los sujetos con deficiencia.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

A partir de reflexiones observamos que el concepto de Tecnología Asistiva no avanza del punto de vista de la dimensión sociocultural, como parte activa en los lazos de los sistemas sociales. Aparentemente, la Tecnología Asistiva se ha limitado a enfatizar el instrumento o al sujeto, sin considerar los otros principios que componen el constructo del proceso de inclusión laboral. En ese sentido, entendiendo la importancia social de expandir el fenómeno, para relacionarse con el mundo, proponemos ampliar esa comprensión a través de la Solución Asistiva, en la cual la Tecnología Asistiva es uno de los componentes.

El concepto de Solución Asistiva se desarrolla bajo el prisma de que los recursos de tecnología asistiva por sí solos no cumplen todas las necesidades de análisis en los procesos de inclusión. Además, parte de esas tecnologías tampoco se resume en una instrucción directa, única y para todos; al mismo tiempo las adaptaciones no son necesariamente patentes exclusivas de un determinado modelo de deficiencia en un único contexto.

La propuesta de este concepto trasciende el carácter estático atribuido a la Tecnología Asistiva, alcanzando la idea de proceso, o sea, la Solución Asistiva en y como proceso. La intención es poner en evidencia que se pueden articular situaciones mediante la interacción de los recursos, aparatos, técnicas y métodos, sin que esta alternativa sea una norma para todos los sujetos, o exclusiva de algún tipo de deficiencia o limitación.

Paradójicamente, al mismo tiempo que la solución asistiva se muestra en este concepto como lo que resuelve, es también aquello que no está totalmente listo, ya que debe ser considerada como un agente desencadenador de nuevas soluciones. En este punto, surgen los principios agente, acción, escena, la agencia y el propósito (WERSTCH, 1999), como elementos que componen el proceso para generar nuevas alternativas, conduciendo a un gran número de combinaciones posibles, de acuerdo con las estructuras que se forman.

El agente es el sujeto involucrado en el proceso, sea él mismo la persona directamente implicada por el proceso o el otro (colega, supervisor, etc.) que puede también modificarse o adecuarse al proceso. La acción es lo que se hace o debe ser realizado, la escena es el ambiente o espacio donde todo se desarrolla, la agencia es el material o la tecnología, procedimientos que son utilizados y, por fin, el propósito lo que se desea realizar, al que se pretende llegar.

La subjetividad expresada es justamente lo que aumenta las posibilidades del concepto, una vez que el recurso no está limitado al aparato físico, sino a la reunión que sucede entre los sujetos, el medio, los instrumentos o artefactos, los métodos y técnicas usados para las actividades propuestas.

En analogía a Tomasello (2003), aunque representen creaciones únicas como resultado de singularidades de culturas endémicas, tales recursos son, al mismo tiempo, resultado de historias acumuladas de humanidad. O sea, al mismo tiempo innovación y aprendizaje social, que surgen no sólo del ejemplo, sino mediante el ejemplo.

La idea de la solución asistiva identificar los aparatos culturales y organizacionales que se establecen en una determinada situación y, a partir de eso, que tal alternativa pueda o no ser replicada para otra persona, sufriendo o no nuevas adaptaciones. Frente a este propósito, entra en sintonía con el proceso de evolución cultural que, según Tomasello (2003, p. 6), “exige no solo invención creativa, sino también y de modo igualmente importante transmisión social confiable que pueda funcionar como un motivador”, en el sentido de mejorar la práctica.

Definimos, por lo tanto, las Soluciones Asistivas como

el proceso que se establece en las relaciones del individuo con el contexto, modificando o innovando uno o más elementos, ya sean estos la escena, y/o los agentes, y/o el acto y/o la agencia con la finalidad de cumplir un propósito (sea educativo, de producción, etc.) con el objetivo de darle atención a la diversidad humana (PEREIRA, 2016).



La multiplicidad de los factores implicados en el concepto tiene como resultado diversos caminos, que se forman, tejiendo, ora con el soporte de uno de los elementos de la composición (escena, agentes, acto, agencia y propósito), ora con otro, o incluso con todos, nuevos arreglos y combinaciones.

La solución asistiva representa la síntesis de mediación en la relación del individuo con el medio en el que existe, y es determinante para la transformación social y personal del individuo y del medio que lo rodea (VYGOTSKY, 2007), efectuándose la parte visible de este proceso.

El contexto social es un elemento importante para el análisis y concepto de la solución asistiva y, de acuerdo con Warschauer (2006, p. 169), “desempeña un importante papel en la manera por la que se estructuran instituciones y los procesos [...] no solo en el micro nivel, sino también en el macro nivel de la interacción comunitaria”.

Tales enfoques analíticos propuestos por el autor son comparables al sistema metodológico propuesto por Vygotsky (apud WERTSCH, 1999). Wertsch (1999) destaca la coherencia de esta posición antirreduccionista, ya que las unidades básicas, analizadas fuera del conjunto, son simplemente elementos de observación y análisis. Esta descomposición del conjunto, según el autor, reduce las características y propiedades de cada elemento por separado, pero inviabiliza la comprensión del proceso que sucede en la unión contextualizada.

Esa concepción, en analogía al concepto aquí propuesto de Solución Asistiva, nos lleva a la idea de que una tecnología asistiva puede comprenderse como un elemento singular de análisis para determinado propósito, pero si se analiza dentro de un contexto sociohistórico, componiendo una estructura con otros elementos, podrá obtener nuevas configuraciones, potencializándose como una solución. Se puede entender, con base en Warschauer (2006), que la tecnología, en este caso asistiva, por sí sola no provoca cambios en la naturaleza de las acciones, pues, para el autor, la tecnología no puede analizarse como una variable externa, “al contrario, está entrelazada de manera compleja en los sistemas y procesos sociales” (WARSHCAUTER, 2006, p. 23). Refuerza que la tecnología no se restringe a procesos de operaciones de los equipos, sino a actos de mediación que involucran las prácticas personales, individuales y sociales desarrollados dentro del escenario.

En ese sentido, la TA se presenta como un signo, y puede asumir la función de agencia de un proceso como un producto o servicio, que compondrá, junto a un agente, una escena y un propósito, operada en determinado contexto. Además, debemos considerar los procesos de emergencia de las soluciones. Para Vieira Pinto (2005, p. 59), “el animal humano se condiciona a la acción que representa la mejor manera de suministrar las necesidades materiales urgentes del individuo y de la especie”, y aquí se observa la imperiosidad de solucionar situaciones vitales para sí mismo. Luego, una solución emerge, según el autor, a partir de una necesidad que se presenta, seguida de la elaboración mental del proyecto y ultimada por su realización.

Este proceso adquiere nuevos contornos si se consideran las experiencias peculiares y particulares de cada individuo en sus relaciones con las herramientas (WERTSCH, 1999), con las cuales tales configuraciones pueden multiplicarse, implicando directamente la producción de soluciones asistivas.

En esa perspectiva, de cómo las soluciones asistivas emergen, se crean y se usan para posibilitar la inclusión en el contexto laboral, se define una perspectiva de acción mediada, centrada en la interacción de los agentes y sus herramientas culturales, privilegiando una investigación sociocultural mediante la dialéctica entre agente e instrumento y por su análisis en los contextos culturales, institucionales e históricos en que sucede la solución (PASSERINO, 2012).

La Solución Asistiva consiste, por consiguiente, en la solución o conjunto de soluciones, las cuales, a través de condiciones propias y ambiente adecuado, pueden compensar la limitación del sujeto con deficiencia, constituyéndose como una relación de tecnologías y sistemas sociales de modo a considerar una visión abarcadora de la tecnología. De esta forma, es necesario comprender las soluciones asistivas tanto como un proceso tecnológico como de desarrollo (MORAIS, 2014).

EVIDENCIAS

Como evidencia del uso del concepto de Solución Asistiva como posibilidad de inclusión laboral, destacamos el uso de un aparato en una organización brasileña, ilustrada en la Figura 1



Figura 1 – Tablero de Recuento



Figura 2 – Tablero de Recuento con piezas

Fuente: Imágenes de la Investigación

En esta sección de la empresa los trabajadores son responsables por contar y embalar piezas con ayuda de un tablero de recuento. Colocan las piezas en los cuadros correspondientes al número que deben embalar y aseguran que el trabajo se haga



correctamente. Después de terminado el recuento, las piezas se embalan y se envían para exportación. La técnica es desarrollada por los trabajadores con deficiencia de forma repetitiva, pero eliminó en casi un 100% los errores de embalaje.

Al respecto de esta rutina, se destaca lo que podemos considerar la evaluación y mejoramiento de la Solución Asistiva: la Figura 3 retrata el primer tablero de recuento desarrollado en la organización hace cerca de diez años, que fue perfeccionado cuando se eliminaron los laterales. Esta eliminación hizo que el proceso de embalaje se volviera más fácil. Naturalmente, este proceso pasa por cuestiones de aumento de productividad que podría ser objeto de nuestras críticas, pero nos interesa el carácter procesual de las soluciones asistivas, poniendo en evidencia la potencialidad de que estas soluciones evolucionen y se adapten a medida que se vuelve necesario, facilitando la actividad de estos trabajadores o adaptándose a sus necesidades.



Figura 3 – Tablero de Recuento con Bordes

Fuente: Imágenes de la Investigación

Este entendimiento caracteriza lo que conceptuamos como Solución Asistiva en este estudio, pues, por estar presente en el contexto sociohistórico, compone con otros elementos una nueva configuración, potencializándose a medida que se adapta y evoluciona. Además, se encuentra sintonizado a la comprensión de Warschauer (2006), pues está directamente relacionado con el sistema y proceso social allí expuesto, involucrado, por lo tanto, en las prácticas personales, individuales y organizacionales de aquel escenario.

El tablero asume la función de la agencia en el proceso que, junto a los agentes de la escena, se operó y se mejoró procesualmente, adquiriendo nuevos contornos. Nuevamente encontramos respaldo en Wertsch (1999) para tales afirmativas, pues esas observaciones nos revelaron experiencias particulares de los individuos involucrados, de modo que las configuraciones se modificaron, lo que implicó directamente la producción de la Solución Asistiva.

CONCLUSIONES

Al traer un ejemplo de aplicación del concepto de Solución asistiva, nos vemos motivados a considerar la importancia de los procesos de apropiación de las adaptaciones en los espacios laborales. Ampliar las posibilidades de esas adaptaciones y dividir las responsabilidades con respecto a tales elementos representa posibilidades para los sujetos que buscan el trabajo como factor de desarrollo de la ciudadanía.

Los sujetos con deficiencia son los mediadores para la apropiación de las Soluciones Asistivas, especialmente para que las organizaciones “aprendan”. En ese contexto, la máquina, como objeto de invención del hombre, “tiene por motivo inmediato la construcción de una mediación material que sirva a su verdadera función existencial, la de construir una fuerza fomentadora del sistema de relaciones sociales” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 86).

Observamos en este estudio la importancia de que las Soluciones Asistivas asumen en todos los campos, sea en “adaptar para pertenecer”, o incluso para transgredir los conceptos “preconcebidos” de la vida, o sea, lo que fue determinado como punto de llegada final de las personas con deficiencia, muchas veces muy inferior a sus posibilidades reales y posibles.

Finalmente, caminamos en dirección de la comprobación de que el cambio, la apropiación o el desarrollo de los procesos no pertenece necesariamente a un gran grupo estudioso y desarrollador de tecnologías. Los cambios no están necesariamente fuera del sujeto o de la organización. En analogía a la reflexión de Vieira Pinto (2005), al inferir que la sociedad de un pueblo está en la ilusión de la posesión de las fuerzas e instrumentos ausentes de su espacio geográfico, percibimos que el potencial desarrollo para la inclusión está en la consciencia del hacer. Sea en la escena, en el acto, en los agentes, en la agencia o en el propósito, la consciencia de sí es el potencial propulsor del desarrollo.

Por lo tanto, al presentar el concepto de Solución Asistiva como una posibilidad de ampliar las posibilidades de Inclusión de personas con deficiencia en los espacios organizacionales, percibimos que el estudio y la catalogación de esas soluciones desarrolladas en el ambiente de trabajo desencadenan un proceso de transformación de la cultura organizacional puesto que hacen posible el trabajo de los sujetos y su efectiva inclusión en estos espacios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Morais, M. (2014). *Soluções assistivas: dialética dos processos de relações entre pessoas com deficiência e contextos laborais*. (Tesis de Maestría). Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Passerino, L. (2012) *Solassist: Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas*. (Proyecto de Investigación) Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.



Pereira, A. C. (2016). *Processos de Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho: A apropriação da Solução Assistiva no Contexto das Organizações Brasil-Espanha*. (Tesis de Doctorado). Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo, Martins Fontes.

Vieira Pinto, A. (2005). *O conceito de tecnologia*. v.1. Rio de Janeiro, Contraponto.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo, Martins Fontes.

Warschauer, M. (2006). *Tecnologia e Inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo. Ed. SENAC. São Paulo.

Wertsch J. (1999). *La Mente en Acción*. Buenos Aires, Aique, 1999.

FORMACIÓN ONLINE PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD SOBRE COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y EMPLEABILIDAD BAJO LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

**Díez, Emiliano¹, Rodríguez, Natividad¹
Campo, Maribel¹, Martínez, Isabel²**

¹ Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)–
Universidad de Salamanca, España

e-mail: emid@usal.es, nati@usal.es, maribel@usal.es

² Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social
de Personas con Discapacidad

e-mail: imartinez@fundaciononce.es, España

Resumen. Las personas con discapacidad identifican la falta de competencias profesionales y personales como una de sus limitaciones para acceder al mercado laboral. Además, diversos estudios verifican un desajuste entre las competencias demandadas por el mercado laboral y las adquiridas durante la etapa educativa. En este contexto, se presenta la puesta en marcha de una buena práctica, en forma de acción formativa online en competencias transversales y madurez vocacional, y diseñada para ser inclusiva desde el principio mediante la aplicación del diseño curricular basado en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Participaron 50 jóvenes con discapacidad inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil y los resultados muestran alta tasa de finalización y de satisfacción general con la modalidad formativa. Se concluye que la modalidad de formación online bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje incrementa las ratios de adherencia y finalización en acciones formativas de larga duración para personas con discapacidad, planteándose como un modo adecuado diseño curricular para acciones formativas que aseguren la inclusión educativa y favorezcan la adquisición de competencias dirigidas a mejorar la empleabilidad.

Palabras clave: diseño curricular inclusivo, diseño universal para el aprendizaje, formación online, discapacidad, competencias transversales



INTRODUCCIÓN

Tal y como se especifica en el Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España (2013), un objetivo prioritario de la intervención temprana que plantea dicho sistema es actuar con aquellos jóvenes que requieren atención. El objetivo es impedir que la situación de desempleo se prolongue en el tiempo, porque ello reduce sus posibilidades de una reincorporación óptima al mercado de trabajo. Además, se contemplan actuaciones para corregir cuanto antes un posible desajuste entre las capacidades y cualificaciones que pueda tener el joven y las necesidades del mercado del trabajo, para su adecuada inserción. En este sentido, el Plan Nacional de Garantía Juvenil promueve la impartición de formación o capacitación en diversas áreas para aquellos perfiles que lo necesiten como complemento a su cualificación.

A la vez, el escenario actual se caracteriza por un mercado laboral que, por diversas razones, no favorece a las personas con discapacidad. Por ejemplo, diversos estudios, entre los que se encuentra el estudio llevado a cabo por Accenture en colaboración con Universia (Accenture, 2007) o el proyecto REFLEX (ANECA, 2007), han concluido el desajuste existente entre las competencias más demandadas por el mercado laboral y las competencias desarrolladas por los graduados universitarios en su paso por la universidad. También, otros estudios han determinado cuáles son las competencias transversales más demandadas por las empresas a la hora de contratar, concluyendo que no hay una formación adecuada en las competencias que el mercado laboral requiere de los titulados universitarios y no universitarios. Y las personas con discapacidad identifican la falta de competencias profesionales y personales como una de sus limitaciones para acceder al mercado laboral (Dalmau, Llinares y Sala, 2013). De ahí la necesidad de centrarse en el diseño e implementación de sistemas de enseñanza de competencias transversales que contribuyan a mejorar las condiciones sociales y laborales de las personas que se encuentran en situación de acceso al mercado de trabajo.

Igualmente, se constata la necesidad de formar y asesorar a los estudiantes con discapacidad para promover el desarrollo de su madurez vocacional. El desarrollo o madurez vocacional hace referencia a la superación de dificultades que las personas encuentran en el proceso de tránsito entre el sistema educativo y el mundo laboral y suele ser un aspecto a mejorar en los estudiantes con discapacidad. La madurez vocacional implica tres tipos de habilidades: habilidades para la elección (conocimiento de uno mismo, conocimiento del mundo laboral, habilidades de toma de decisiones, habilidades de planificación), habilidades para la obtención (orientación hacia el empleo, habilidades de búsqueda de empleo) y habilidades para el mantenimiento (habilidades interpersonales y de afrontamiento, hábitos laborales). Respecto a la madurez vocacional y tomando como referencia los resultados del “II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad” llevado a cabo por la Fundación Universia en 2014 se constata que sólo un 20% de los estudiantes con discapacidad encuestados manifiestan haber recibido orientación laboral por parte de sus universidades, lo cual afianza la idea de reforzar acciones específicas en este ámbito.

OBJETIVOS

Con esta acción formativa se han pretendido tres objetivos fundamentales: (a) Mejorar la formación en las competencias transversales más demandadas por el mercado laboral de personas con discapacidad del Sistema Nacional de Garantía Juvenil; (b) Contribuir a la mejora de la madurez vocacional mediante el incremento de la confianza en las propias capacidades para enfrentarse al mundo laboral con éxito, incremento de la motivación para la implicación activa en el proceso de búsqueda de empleo, formación en habilidades para la búsqueda de empleo; y (c) Motivar y fomentar el desarrollo de habilidades necesarias para conseguir un empleo de manera activa a través del emprendimiento. Todo ello en modalidades formativas elegidas por las personas con discapacidad (e.g., formación online) y diseñadas para ser inclusivas desde el principio (Diseño Universal para el Aprendizaje; Burgstahler, 2012; CAST, 2011; Rose et al., 2006).

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En la acción formativa participaron 50 jóvenes con discapacidad, 28 mujeres y 22 hombres, con edades comprendidas entre 19 y 30 años ($M = 26.44.8$; $SD = 2.86$). El tipo de discapacidad más frecuente entre los participantes fue la discapacidad física (54%), seguida de la discapacidad psíquica (14%) e intelectual y del desarrollo (10%). El tercer tipo más frecuente fueron la discapacidad sensorial visual (8%) y auditiva (6%) y el resto eran personas con discapacidades múltiples de distinta naturaleza. El grado de discapacidad medio de los participantes fue del 58,4% ($SD = 20.2$) oscilando entre el 33% y el 90%. Los estudios previos de los participantes eran muy variados, predominando la Formación Profesional (42%) y los estudios universitarios de distinto grado (38%); el resto habían cursado ESO (8%), Bachillerato (10%) o Garantía Social (2%).

La formación se ha desarrollado en la modalidad online con acompañamiento de tutores y un técnico que asesoró en asuntos sobre la plataforma de aprendizaje durante el transcurso de la acción formativa. La modalidad de formación online es la más utilizada por parte de personas con discapacidad y facilitó la participación de personas repartidas por toda la geografía española.

La experiencia formativa que se presenta se diseñó, desde un principio, teniendo en cuenta distintas pautas y estándares sobre diseño universal para el aprendizaje y con el objetivo de minimizar la necesidad de adaptaciones especiales (Sánchez y Díez, 2013). De manera general, el curso se diseñó siguiendo el proceso descrito por Burgstahler (2012) para la implementación efectiva de medidas de diseño universal en un servicio o producto. Y más concretamente, se utilizaron las Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011; Rose et al., 2006) y sus tres principios fundamentales: medidas relacionadas con la variedad en las formas de representación (e.g., accesibilidad del entorno de aprendizaje y contenidos), de acción y expresión (e.g., ayudas a la planificación), y de participación, (e.g., opciones para



mantener el esfuerzo y la persistencia). La adopción de estas pautas implica la aplicación de medidas relativas a los materiales, la presentación de los contenidos, la motivación, la metodología y la evaluación. Aunque el listado de medidas concretas y acciones es amplio, destacamos, por ejemplo, aquellas medidas que aseguran la accesibilidad de entorno de aprendizaje y contenidos (e.g., plataforma accesible, contenidos en distintos formatos digitales y accesibles como HTML5, PDF accesible, epub 2.0, kindle, audiolibro o audiolibro DAISY 3.0; o vídeos subtítulos y descritos, entre otras) o las dirigidas a proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, de gran importancia en una acción formativa online de larga duración (e.g., control del progreso con feedback prácticamente inmediato por parte tutores o demandas adaptables al nivel del estudiante, entre otras).

El curso se desarrolló en dos partes, cada una formada por una serie de módulos. La primera parte del curso, dedicada al estudio de las competencias transversales más demandadas por el mercado laboral, se componía de 15 módulos de 20 horas cada uno, donde se trabajaron las siguientes competencias: Liderazgo, Delegación, Gestión del Tiempo, Gestión de Reuniones, Competencias para Saber Motivar y Desarrollo de la Empatía, Asertividad y Aprender a Dar Feedback, Toma de Decisiones, Comunicación Oral y Escucha Activa, Competencias para las presentaciones en Público, Comunicación Escrita, Gestión del Estrés, Trabajo en Equipo y Negociación. En todo momento el alumnado estuvo acompañado de una tutora que guiaba su proceso de aprendizaje en las distintas competencias.

La segunda parte del curso, dedicada a la madurez vocacional y asesoramiento laboral se componía de 2 módulos: Habilidades para la búsqueda de empleo y emprendimiento (80 horas) y Habilidades para la vida independiente (20 horas). Respecto a la promoción del emprendimiento, el alumnado que lo solicitó recibió asesoramiento y trabajó distintas actividades destinadas a conocerse a sí mismo y aprender a realizar un autodiagnóstico de las propias condiciones como emprendedor con el fin de determinar posibles carencias formativas y su solución.

EVIDENCIAS

En general los resultados apuntan hacia la consecución de los objetivos planteados, y tanto el nivel de aprendizaje de los participantes como su grado de satisfacción han sido elevados.

En primer lugar, la ratio de finalización del curso alcanzó un 86%. Teniendo en cuenta la modalidad (online), la duración en el tiempo (más de 4 meses) y la carga de trabajo, esta ratio es muy positiva. Baste compararla con las ratios medias de finalización de otras acciones formativas online como los MOOC (Massive Online Open Courses) que según diversos estudios no superan el 20% (e.g., Jordan, 2014; 2015). Además, dentro de los participantes que completaron el curso el nivel de implicación y de realización de actividades fue muy alto.

Respecto a aspectos generales y la utilidad del curso, casi el 90% de los

participantes consideran que lo que han aprendido les servirá para desempeñar un empleo en el futuro y el 93% considera que sus competencias transversales han mejorado tras el curso. El 73.8% se consideran más motivados hacia el mundo laboral que antes de empezar el curso y el 88% consideran que lo aprendido les ayudará en los procesos de selección de cara a buscar trabajo. La labor de tutoría fue valorada en la categoría de mayor valor por el 95.24% y los comentarios abiertos destacan en especial la labor realizada y el valor del apoyo recibido por parte de las tutoras.

Por último, destacar alguna cuestión general relacionada con la percepción subjetiva de los participantes. Así, los factores más valorados de cara a conseguir un trabajo fueron “tener una titulación” y “la experiencia laboral”, y la barrera más citada para encontrar un empleo, “los prejuicios respecto a la discapacidad”.

CONCLUSIONES

El desempleo juvenil español continúa siendo de los más altos de Europa, el 46,5 por ciento de jóvenes entre 16 y 24 años, y su descenso, especialmente entre jóvenes con discapacidad, se mantiene como uno de los principales retos a afrontar, por lo que urge adoptar medidas eficaces para atajarlo.

La formación en competencias transversales, necesarias en cualquier tipo de trabajo, y las acciones dirigidas a mejorar la madurez vocacional son un medio útil para conseguir los objetivos del Sistema Nacional de Garantía Juvenil: Garantizar que todos los jóvenes reciban una buena oferta de empleo, educación continua, formación de aprendiz o periodo de prácticas en un plazo de cuatro meses tras acabar la educación formal o quedar desempleados

En relación a la utilidad de las medidas de diseño universal para el aprendizaje adoptadas en el curso, se puede concluir que la aplicación proactiva y explícita de medidas de DUA en la planificación curricular de la formación online ayuda a elevar los ratios de adherencia y finalización, minimiza la necesidad de adaptaciones específicas posteriores, facilita el acceso a los contenidos, genera sensación de satisfacción con la formación y, en resumen, contribuye a mejorar la adquisición de competencias y la experiencia satisfactoria con una modalidad formativa que, a priori, podría resultar fría y complicada por su duración temporal y su carga de trabajo.

En resumen, consideramos que la puesta en marcha de acciones formativas como la presentada puede contribuir de manera significativa a mejorar la empleabilidad futura de los jóvenes con discapacidad. La formación online facilita la participación de estos jóvenes y se plantea como un modo útil de contribuir a los objetivos del Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Además, el planteamiento de estas acciones formativas desde perspectivas proactivas, considerando la diversidad de estudiantes desde las primeras fases del diseño curricular, y siguiendo principios y estándares en relación al diseño universal y el diseño universal para el aprendizaje, minimiza la necesidad de adaptaciones especiales y mejora el acceso a la educación para TODOS.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accenture (2007) *Las competencias profesionales en los titulados*. Madrid: Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia.
- ANECA [Unidad de Estudios] (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento (REFLEX)*. Madrid: ANECA.
- Burgstahler, S. (2012). *Universal Design: Process, Principles, and Applications*. Recuperado de <http://www.washington.edu/doit/Brochures/PDF/ud.pdf>.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA
- Dalmau, M. Llinares, M. y Sala, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española de Discapacidad*, 2, 95-118.
- Fundación Universia (2014). *Universidad y Discapacidad. II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Recuperado (7/04/2015) desde <http://sid.usal.es/26780/8-4-1>.
- Jordan, K. (2014) Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(1), 133-160.
- Jordan, K. (2015) *MOOC completion rates: The data*. Recuperado (7/02/2017) desde <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>
- Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España (2013). Recuperado (12/3/2016) desde <https://goo.gl/pvyh2u>.
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Sánchez, S. y Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. En Henar Rodríguez Navarro y Luis Torrego Egido (Eds.): *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 107-119). Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer España.

LA EMPLEABILIDAD COMO COMPETENCIA TRANSVERSAL EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ANÁLISIS DE LA HETEROGENEIDAD DE SU DEFINICIÓN

**Córdoba Iñesta, Ana I.¹, Llinares Insa, Lucía I.², Zacarés González, Juan J.³,
Hernáiz Agreda, Nerea⁴ y Belver Domínguez, José L.⁵**

Universitat de València, Valencia, España
¹ana.cordoba@uv.es, ²lucia.llinares@uv.es,
³juan.j.zacares@uv.es, ⁴nerea.hernaiz@uv.es
Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
⁵belverjose@uniovi.es, Spain.

Resumen. El presente trabajo se centra en el estudio del concepto de empleabilidad a partir del análisis de 200 artículos que analizan el concepto de empleabilidad. El objetivo es analizar qué representación tiene el término y qué variables lo componen según las diferentes investigaciones, con el fin de mostrar la heterogeneidad en la conceptualización de la empleabilidad. Para ello, procedimos a recoger los indicadores que aparecen en las diferentes definiciones sobre empleabilidad de los artículos recogidos y su grado de relevancia en función de la frecuencia de aparición en cada referencia. Encontramos una destacada persistencia de la valoración de los atributos personales y en general los indicadores individuales frente a otros contextuales, responsabilizando al individuo de su grado de empleabilidad.

Palabras clave: concepto de empleabilidad, competencia transversal, educación.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La noción de la empleabilidad ha mostrado históricamente una gran heterogeneidad debido a la gran variedad de indicadores que la integran según los diferentes enfoques y concepciones debido a los grandes cambios económicos y sociales acontecidos en los últimos años (Llinares y cols., 2016). Esta heterogeneidad ha dificultado en muchas ocasiones el llegar a una delimitación conceptual y una operativización que determine con claridad lo que significa ser empleable.

En general, podemos considerar que la aproximación al concepto se ha llevado a cabo desde diferentes perspectivas (Córdoba y cols., 2013). Desde una perspectiva que podríamos considerar más individualista se consideran las variables centradas en la persona como las principales para ser empleable. Sin embargo, desde nuestro punto de vista la empleabilidad debería de ser un concepto multidimensional que integrara variables no solo del individuo sino también del contexto en el que se desenvuelve, que puede afectar en gran medida a dicha empleabilidad (Llinares y cols. 2016).

OBJETIVOS

El presente trabajo pretende mostrar de forma sintetizada una visión amplia y completa sobre las diferentes posturas sobre la empleabilidad basándonos en la revisión de las definiciones recientes en la literatura publicada. Para ello, el proceso fue, en primer lugar, recopilar las publicaciones que proporcionasen algún tipo de conceptualización de la empleabilidad. En total el presente estudio versa sobre 200 publicaciones que tratan el concepto de empleabilidad procedentes de artículos en revistas internacionales contenidas en la base de datos ProQuest tales como Fugate y Kinicki (2008), McQuaid y Lindsay (2005), o Rentería y Malvezzi (2008). El siguiente paso fue realizar un estudio de los elementos que contenían las diferentes definiciones estableciendo unas categorías de los indicadores que aparecían en las definiciones y su porcentaje de aparición. En la figura 1 podemos ver las diferentes categorías.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La categoría que en mayor medida apareció es la de *Capacidades, habilidades para el empleo, atributos personales, cualidades*, que apareció en 63 de las publicaciones (82,9%). Esta categoría resulta ser la más habitual puesto que alude a una serie de capacidades y habilidades individuales necesarias para conseguir un empleo.

Encontrar y mantener el empleo fue la segunda categoría más mencionada en 43 de las publicaciones (56,6%). En numerosas definiciones esta categoría resulta primordial para hablar de empleabilidad como Campos (2003), Clarke (2008), De Lara y Andrade (2008), Navarro y cols. (2008), Rentería y Malvezzi (2008) o Van der Heijde y Van der Heijden (2006), entre otros. Parte de que la empleabilidad es la probabilidad de encontrar y/o mantener un empleo.

El *Ajuste personal al puesto de trabajo* se encontró en 26 casos, el 34,2% como en Fugate y Kinicki (2004), McQuaid y Lindsay (2005) o Weinberg (2004), que sugiere la necesidad de ajuste del individuo a los requerimientos del puesto de trabajo.

La *Satisfacción de las necesidades personales, tener éxito (beneficios), trabajo que uno desea* aparece en 19 publicaciones, el 25% como en Clarke (2008) o Rentería y Malvezzi (2008), que aluden a la relevancia de la satisfacción relativa a que el empleo conseguido esté relacionado con la formación que uno ha recibido o que dicho puesto de trabajo contribuya al progreso de la organización.

Otra categoría fue la *Interacción entre circunstancias y mercado laboral*, localizada en 23 publicaciones (31,6%), como McQuaid y Lindsay (2005), Rentería y Malvezzi (2008) o Navarro y cols. (2008), que insisten en que existen cualidades personales facilitadoras o limitadoras de la inserción laboral; o Fugate y cols. (2004), que aluden a la importancia de la adaptabilidad del individuo para ajustarse a las oportunidades laborales.

Por su parte, en 12 casos, un 15,8%, apareció la *Flexibilidad, adaptabilidad, proactividad*. Este término se diferenció de la categoría de ajuste ya que en numerosas ocasiones los autores distinguían entre ajuste como una categoría estática, donde las características que tiene el trabajador se ajustan o no al puesto laboral, y flexibilidad o proactividad, donde el ajuste es activo, es decir, el trabajador busca activamente mejorar su situación para poder acceder al puesto de trabajo, lo cual puede suponer realizar cursos de formación, etc.

Y, por último, en 7 casos, un 9,2%, observamos tanto el *Nuevo contrato psicológico* como la *Optimización*, que incluye el uso óptimo de las competencias y explotar el potencial, como Fugate y cols. (2004), Fugate & Kinicki (2008) o Clarke (2008), que alude al nuevo contrato psicológico, o Van der Heijde y Van der Heijden (2006), que insisten en el uso óptimo de las competencias.

EVIDENCIAS

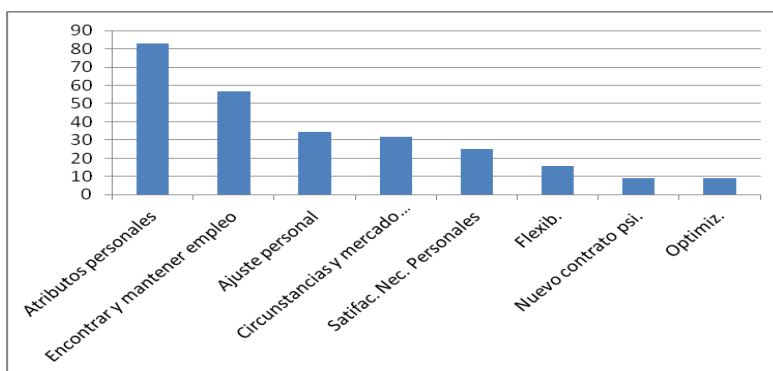


Figura 1. Porcentajes de aparición de cada categoría sobre la noción de empleabilidad



CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo es el de delimitar los indicadores que se incluyen en el concepto de empleabilidad. El análisis de los diferentes artículos que recogen la heterogeneidad de la conceptualización de la empleabilidad muestra que, pese a que se tienen en cuenta otros indicadores, todavía el indicador referido a las atribuciones personales sigue siendo el que aparece con mayor frecuencia en los artículos revisados, seguido de la posibilidad de encontrar y mantener el empleo.

No obstante, aunque aparezcan en menor porcentaje, la mayoría del resto de categorías que se mencionan en los artículos revisados sigue haciendo alusión a la capacidad del individuo de ser empleable. Se trata de variables tales como la capacidad de ajuste, la flexibilidad o la optimización, lo que nos lleva a reflexionar sobre la excesiva atención que se le presta a la responsabilidad del sujeto frente a otras variables externas.

Desde nuestro punto de vista una perspectiva explicativa como la del modelo bioecológico de Bronfenbrenner y Morris (2006) podría facilitar una conceptualización de la empleabilidad integradora donde la empleabilidad se conciba como un fenómeno socialmente construido y no como “característica natural” de las personas, sino como producto de una regulación social y de las relaciones de poder entre grupos sociales. El concepto de empleabilidad debe ser, pues, dinámico y su visión y evolución se concibe desde el análisis de unos niveles del contexto (micro, meso, exo y macrosistema) que la condicionan y a los que condiciona (Llinares y cols., 2016). De este modo, la empleabilidad estaría mediatizada por la interacción de la persona con su contexto inmediato o microsistema, es sensible a la repercusión de la interacción entre los contextos inmediatos en los que participa el individuo y que conforman su mesosistema y, por último, debe contemplarse desde los contextos que afectan a la persona, social, político y laboral, que con sus cambios y variaciones alteran y modifican los requisitos y parámetros de la empleabilidad (exosistema y macrosistema). El punto de partida para cualquier intervención educativa que pretenda incidir en los aspectos de la empleabilidad de las personas ha de ser precisamente esta visión ampliada y multinivel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon (Series Eds.) y R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.1. Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Nueva York: Wiley & Sons.
- Campos (2003). Implicaciones económicas del concepto de empleabilidad. *Aportes. Revista de la Facultad de Economía-BUAP*, 23, 101-111.
- Clarke, M. (2008), Understanding and managing employability in changing career contexts, *Journal of European Industrial Training*, 32, 258-284.

- Córdoba, A.I., Llinares, L.I. and Zacarés, J.J. (2013). Employability Assessment in Vocational Education and Transition to the Workplace. En J. Seifried y E. Wuttke (Eds.), *Transitions in Vocational Education, Research in Vocational Education* (Vol. 2, pp. 181-200). Opladen, Berlin: Budrich publisher.
- De Lara, K.C. and Andrade, F. (2008), Empregabilidade: Construção de uma escala, *PsicoUSF*, 13, 189-201.
- Fugate, M. y Kinicki, A.J. (2008), A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 503-527.
- Fugate, M., Kinicki, A.J. and Ashforth, B.E. (2004), Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications, *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- Llinares, L.I., Zacarés, J.J. y Córdoba, A.I. (2016). Discussing employability: current perspectives and key elements from a bioecological model, *Employee Relations*, 38, 961-974.
- McQuaid, R. W. and Lindsay, C. (2005), The concept of employability, *Urban Studies*, 42, 197-219.
- Navarro, J., Millán, C., Cabo, A., Romero, P. y Monje, M. (2008). *Cuestionario Sociométrico de la Empleabilidad*. Valencia: Pactem Nord.
- Rentería, E. y Malvezzi, S. (2008), Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo, *Universitas Psychologica*, 2, 319-334.
- Van der Heijde, C.M. and Van der Heijden, B.I.J.M. (2006), A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability, *Human Resource Management*, 45, 449-476.
- Weinberg, P. (2004). Formación profesional, empleo y empleabilidad. Foro mundial de Porto Alegre. Recuperado (20.11.2015) de <http://www.ilo.org/public/apanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/weinberg>



*Esta obra,
que recoge prácticas innovadoras inclusivas
de los ámbitos educativo, social y laboral,
se terminó de editar
por el Servicio de Publicaciones
de la Universidad de Oviedo*

***el día 20 de marzo de 2017,
Día Internacional de la Felicidad***

*declarado por la ONU en su Resolución 66/281,
reconociendo así la necesidad de que se aplique al
crecimiento social y económico un enfoque más
inclusivo, equitativo y equilibrado, que promueva el
desarrollo sostenible, la erradicación de la pobreza,
la felicidad y el bienestar de todos los pueblos.*



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo